Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170546
Centre d'intérêt : 060

Lavoie, Carole.

Elaboration d'une approche pédagogique départementale concertée en techniques d'éducation en services de garde / Carole Lavoie ; [coauteures, Andrée Bureau, Suzanne Dumas ; Département de techniques d'éducation en services de garde]. -- [Longueuil] : Collège Edouard-Montpetit, [1989?].
xii, 234 p. : ill. ; 29 cm.

"Rapport de recherche". Code : 1532-20255. Bibliogr. : p. 212-217.

ISBN 2-920411-09-8

Vedette(s)-secondaire(s) : Bureau, Andrée • Dumas, Suzanne • Collège Edouard-Montpetit. Département de techniques d'éducation en services de garde

Descripteur(s) : Philosophie • Pédagogie • Méthode d'enseignement • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Collège Edouard-Montpetit

Identificateur(s) de sujet : Techniques d'éducation en services de garde

Ce rapport fait état d'une recherche sur la définition des orientations philosophiques et pédagogiques du département de Techniques d'éducation en services de garde du Collège Edouard-Montpetit et sur l'expérimentation de méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec ces orientations. Les résultats de cette démarche sont le fruit d'une action concertée entre toutes les professeures du département. Deux étapes ont marqué le déroulement de cette recherche. La première consistait à définir les orientations philosophiques et pédagogiques du département. Cette étape a permis d'élaborer les trois principes suivants qui serviront de guides dans la planification de l'enseignement : 1. l'intégration des différents aspects du savoir à l'intérieur d'un cours et entre plusieurs cours; 2. l'étudiante doit devenir un "moteur" important dans ses apprentissages; 3. la participation de l'étudiante est importante. La deuxième étape de cette démarche de recherche a permis l'exploration de méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec ces principes.

Type de document :

ÉLABORATION D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE DÉPARTEMENTALE CONCERTÉE EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE

Collège Édouard-Montpetit

Rapport de recherche: PAREA
Auteure: Carole Lavoie

Département
de Techniques d'éducation
en services de garde

Coauteures : Andrée Bureau
Suzanne Dumas

Page couverture : Philippe Côté

Code de diffusion : #1532-20255

Dépôt légal : 3e trimestre 1989

Bibliothèque nationale du Québec ISBN 2-920411-09-8

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de :

La Direction des Services pédagogiques
Collège Édouard-Montpetit
945, chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3M6

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

9170546

ÉLABORATION D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE DÉPARTEMENTALE CONCERTÉE EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE

Collège Édouard-Montpetit

Rapport de recherche: PAREA
Auteure: Carole Lavoie

Département
de Techniques d'éducation
en services de garde

Coauteures: Andrée Bureau
Suzanne Dumas

Page couverture: Philippe Côté

Code de diffusion: #1532-20255

Dépôt légal - 3e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec ISBN 2-920411-09-8

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de:

La Direction des Services pédagogiques
Collège Édouard-Montpetit
945, chemin de Chambly
Longueuil (Québec)
J4H 3M6

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la grande contribution de toutes les professeures du département de Techniques d'éducation en services de garde du Collège Édouard-Montpetit. Elles ont fait preuve d'une grande assiduité aux nombreuses réunions que la recherche nécessitait et d'un grand sérieux dans la recherche de stratégies d'enseignement. La qualité de leur implication et de leur investissement est à souligner. Nous remercions Mmes Christine Bertrand, Louise Bourgon, Christiane Dion, Sylvie Gagné, Johanne Painchaud, Danielle Sheridan et Hélène Villeneuve.

Il importe aussi de souligner la participation importante et soutenue de Claudine Moreau, étudiante au doctorat au département de psychologie de l'Université de Montréal, au cours de la première année de la recherche.

Le Service de développement pédagogique du Collège nous a offert un support important, à divers moments de la démarche de recherche. Nous remercions plus particulièrement trois conseillers pédagogiques ayant suivi le projet: Mme Françoise Richer, M. Pierre Harrisson et M. Paul Boisvenu. Nous remercions Mme Françoise Richer pour la lecture très consciencieuse qu'elle a effectuée du rapport final et l'aide qu'elle a fournie à l'égard de la correction du manuscrit.

Nous sommes reconnaissantes à M. Peter Ross, adjoint à l'enseignement, d'avoir permis que la recherche puisse se réaliser au département de Techniques d'éducation en service de garde du Collège.

Nous remercions M. René Hivon, professeur à l'Université de Sherbrooke, d'avoir fait le point avec nous sur la démarche en cours. Nous lui sommes reconnaissantes de nous avoir incitées très fortement à mettre un terme à l'expérimentation et à entreprendre rapidement la rédaction du rapport final.

Nous soulignons la contribution de M. Philippe Côté, concepteur-graphiste, qui a réalisé la page couverture de ce document. Nous remercions l'équipe de l'imprimerie du Collège, sous la responsabilité de M. Roger Gravel, qui a effectué, dans des délais très restreints, l'impression du rapport.

Merci à M. Charles Caouette et à Mme Huguette Bégin, professeurs au département de psychologie de l'Université de Montréal, qui, par leurs commentaires à quelques occasions, ont supporté l'équipe de recherche.

Finalement, nous remercions M. Guy Cardinal pour le travail soigné qu'il a effectué lors de la réalisation des figures et des graphiques de ce rapport. Nous tenons à souligner sa grande disponibilité et son support quotidien, lors des moments parfois difficiles que la «gestation» et la réalisation d'un tel rapport engendrent. Merci à Flavie et à Marion, qui ont été patientes à l'égard de leur mère qui n'était pas toujours aussi disponible qu'elles ne l'auraient souhaité, toutes trois!

Sommaire

Ce rapport fait état d'une recherche portant sur la définition des orientations philosophiques et pédagogiques du département de Techniques d'éducation en services de garde (TESG) du Collège Édouard-Montpetit et sur l'expérimentation de méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec ces orientations. Les résultats de cette démarche sont, comme le titre l'indique, le fruit d'une action concertée entre toutes les professeures du département.

Deux étapes ont marqué le déroulement de cette recherche. La première consistait à définir les orientations philosophiques et pédagogiques que privilégiaient les professeures du département. Cette étape a permis d'élaborer trois principes qui serviront de «fil directeur» dans la planification de l'enseignement. Chacun des ces principes concerne une dimension particulière de l'acte pédagogique.

Le premier principe propose l'intégration des différents aspects du savoir (savoir, savoir-être et savoir-faire) à l'intérieur d'un cours et même entre plusieurs cours. Le deuxième principe considère que l'étudiante doit devenir graduellement un «moteur» important dans ses apprentissages et le troisième aborde l'importance de la participation de l'étudiante, sous différentes formes et dans des domaines variés.

La deuxième étape de cette démarche de recherche a permis l'exploration de méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec ces principes. C'est ainsi que, pour chacun des trois trimestres qui ont fait l'objet de l'expérimentation, un thème central a été identifié, autour duquel des actions communes aux différents cours dispensés lors de ce trimestre ont été planifiées. Le premier trimestre est caractérisé par l'intégration des nouvelles étudiantes au département de TESG et, pour la majorité d'entre elles, l'adaptation aux études collégiales. Le troisième trimestre a été baptisé «la Boîte à outils», en référence au contenu des cours de ce trimestre qui portent sur les différentes didactiques prévues au programme. Enfin, le cinquième trimestre, surnommé «SIBO», consiste en l'intégration des cours autour d'un projet commun, soit la mise sur pied fictive d'une garderie.

Bien que ces diverses thématiques aient donné lieu à plusieurs actions communes menées par les professeures enseignant à l'intérieur des trimestres, il ne faudrait pas négliger pour autant les initiatives qu'elles ont mises de l'avant, sur une base individuelle, dans chacun de leurs cours. En effet, plusieurs méthodes variées d'enseignement ont aussi été expérimentées dans les cours, à l'extérieur du cadre du thème central du trimestre. Chaque professeure a planifié son(ses) cours, à partir d'un instrument de planification des cours. Elle y a prévu les stratégies d'enseignement à utiliser dans son(ses) cours en fonction des principes pédagogiques ressortis par l'équipe départementale. Ces nombreuses initiatives se révèlent une contribution très importante des professeures du département, à la recherche.

Enfin, les résultats du travail effectué au cours des deux étapes dont il vient d'être fait mention ici, de même que la description de la démarche suivie, sont présentés et critiqués dans le cadre de ce rapport. Ces données constituent, selon nous, des informations pertinentes dont pourraient tirer profit les personnes désireuses d'entreprendre une démarche similaire à la nôtre.

Table des matières

Remerciements iii

Sommaire v

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE 7

1.1. Définitions 8
1.2. Éléments contextuels qui ont favorisé l'émergence du projet de recherche 9
1.2.1. Influence de la mise sur pied d'un nouveau département sur les intérêts de la recherche 10
1.2.2. Influence de l'implantation d'un nouveau programme en TESG sur les intérêts de la recherche 12
1.2.3. Influence de nos expériences antérieures d'enseignement en TESG sur les intérêts de la recherche 14
1.3. Problème posé et prémisses de recherche 17
1.3.1. Problème posé 17
1.3.2. Prémisses de recherche 18
1.4. Objectifs de la recherche 19
1.5. Utilité de la recherche 20

CHAPITRE DEUXIEME - ÉTAT DE LA QUESTION 23

2.1. Prémisse 1 25
2.1.1. L'importance de la clarification des valeurs en éducation 26
2.1.2. La démarche de clarification des valeurs dans le cadre de diverses expériences éducatives 34
2.2. Prémisse 2 43

CHAPITRE TROISIEME - MÉTHODOLOGIE 52

3.1. Description du département de TESG et des personnes concernées par la recherche 53
3.1.1. Description du département 53
3.1.2. Description des personnes concernées par la recherche 58
3.2. Présentation globale de la méthodologie de recherche 64

3.3. Première partie de la recherche: identification des orientations philosophiques et pédagogiques du département de TESG 67
3.3.1. Première étape: Utilisation d'un questionnaire 67
3.3.2. Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques: Activités de l'équipe départementale 71
3.3.3. Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques: Activités de l'équipe de recherche 76
3.4. Deuxième partie de la recherche: exploration de méthodes d'enseignement 80
3.4.1. Démarche d'exploration des méthodes d'enseignement: activités de l'équipe départementale 81
3.4.2. Démarche d'exploration des méthodes d'enseignement: activités des équipes de niveau 82
3.4.3. Démarche d'exploration des méthodes d'enseignement: activités de l'équipe de recherche 83

CHAPITRE QUATRIEME - RÉSULTATS 87

4.1. Présentation des résultats 88
4.1.1. Résultats: Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques 89
4.1.2. Résultats: Exploration des méthodes d'enseignement 101
4.2. Analyse et discussion des résultats 131
4.2.1. Critique de l'instrument de planification de cours 132
4.2.2. Confrontation des méthodes d'enseignement explorées aux principes pédagogiques préalablement dégagés 139
4.3. Première ébauche d'un modèle pédagogique propre au département de TESG du Collège Édouard-Montpetit 167
4.4. Retour-critique sur la démarche de recherche réalisée 172
4.4.1. Première partie de la recherche: Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques 172
4.4.2. Deuxième partie: Exploration des méthodes d'enseignement 191

CONCLUSION 206

Références 212

Annexe 1 - Présentation de la formule pédagogique du trimestre 5 (SIBO) 218

Annexe 2 - Résultats aux tests (QVE et Kerlinger) 230

Liste des tableaux

Tableau 1	Liste des cours du programme de TESG	56
Tableau 2	Nb d'étudiantes en TESG à différents trimestres, en septembre	58
Tableau 3	Professeures impliquées à l'équipe départementale à différents moments de la démarche de recherche	59
Tableau 4	Formation et expérience des professeures de l'équipe	61
Tableau 5	Tâches et fonctions de l'équipe départementale et de l'équipe de recherche lors de l'identification des orientations philosophiques et pédagogiques	79
Tableau 6	Tâches et fonctions de l'équipe départementale, des équipes de niveau et de l'équipe de recherche lors de l'exploration des méthodes d'enseignement	85
Tableau 7	Exploration des méthodes d'enseignement - Synthèse des actions communes Trimestre 1	107
Tableau 8	Exploration des méthodes d'enseignement - Initiatives dans chacun des cours Trimestre 1	109
Tableau 9	Exploration des méthodes d'enseignement - Synthèse des actions communes Trimestre 3	114
Tableau 10	Exploration des méthodes d'enseignement - Initiatives dans chacun des cours Trimestre 3	115

Tableau 11	Exploration des méthodes d'enseignement - Synthèse des actions communes Trimestre 5	122
Tableau 12	Exploration des méthodes d'enseignement - Initiatives dans chacun des cours Trimestre 5	125
Tableau 13	Modèle pédagogique propre au département de TESG du Collège Édouard-Montpetit	168

Liste des figures

Figure 1	Illustration de la démarche de recherche	66
Figure 2	Instrument de planification des cours	103
Figure 3	Proposition d'un nouvel instrument de planification des cours (1)	137
Figure 4	Proposition d'un nouvel instrument de planification des cours (2)	138
Figure 5	Synthèse - Identification de valeurs et élaboration de stratégies pédagogiques	205

INTRODUCTION

La recherche de qualité en éducation est un thème qui alimente bien des discussions et qui suscite plusieurs interrogations. Que ce soit de la garderie à l'université, nombreux sont les acteurs et les intervenants du milieu éducatif à y songer et à questionner leurs pratiques pédagogiques dans ce sens.

Dans le réseau relativement récent des garderies, cette même préoccupation pour la qualité des services offerts se distingue de façon manifeste et est l'objet de nombreux témoignages ou d'écrits (Ainslie, 1984; Lavoie, 1987; MCFQ; 1988, OSGE; 1986; Phillips, 1987). Ainsi un courant important de recherche dans ce secteur concerne les critères qui déterminent cette dite qualité (Belsky, 1984; Belsky et Steinberg, 1978; Cloutier, Bissonnette et Ingels, 1984; Ruopp, Travers, Glantz et Coelen, 1974). La formation des éducatrices[1] y est alors ressortie comme un paramètre dont l'influence est prépondérante.

Dans un tel contexte, la nécessité d'assurer aux futures éducatrices une formation adéquate et optimale s'impose et les responsabilités des agents de formation de ces dernières se révèlent de

---

[1] Le personnel en garderie étant essentiellement constitué de femmes (93.4%) (Dumais, 1986), le féminin a été ici privilégié.

grande importance. De toute évidence, les enseignantes[1] en techniques d'éducation en services de garde (TESG) sont particulièrement concernées par cette question et leur souci d'offrir une "bonne formation" peut se traduire, entre autres, par leur préoccupation d'améliorer leur enseignement.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche dans laquelle nous nous sommes engagées, comme professeures de TESG du Collège Edouard-Montpetit. Ainsi, convaincues de l'importance de la contribution de l'éducatrice à la qualité de vie du milieu de garde (Betsalel-Presser, 1983; Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985; Caouette, 1986; Comité de santé mentale du Québec, 1983; Katz, 1970; NAEYC, 1983; Provence, Naylor et Patterson, 1977; Spodek et Saracho, 1982; Tyler et Dittman, 1980), nous sommes conscientes que sa formation peut conditionner la nature de cette contribution et nous l'avons questionnée par le biais de l'enseignement que nous dispensons. Ce questionnement aurait pu s'effectuer de différentes façons et prendre diverses tangentes. Cependant, considérant, à l'instar de Bertrand et Valois (1981) que chacun a sa propre conception de la personne, de l'apprentissage, de l'éducation et une définition personnelle autant de l'enseignement que de son rôle d'enseignant, nous avons privilégié une démarche où les valeurs sous-jacentes à tous gestes et actes éducatifs ont à être reconnues et identifiées, en vue d'une meilleure congruence entre l'action et le discours (Conseil Supérieur de l'éducation, 1982; Paquette, 1982).

---

[1] La majorité des enseignants en Techniques d'éducation en services de garde (TESG) étant de sexe féminin, le féminin a été ici privilégié.

Notre recherche, de type exploratoire, s'est alors effectuée en deux temps: une première phase de réflexion qui nous a amenées à définir les valeurs de l'équipe des professeures et une seconde phase d'exploration de méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec les valeurs prédéfinies. La démarche de recherche s'est échelonnée sur deux années du calendrier scolaire (de août 1987 à juin 1989) et a impliqué, à des degrés divers, les dix professeures du département.

Le présent rapport fait état de ce cheminement et des résultats subséquents à la recherche. Ainsi, le premier chapitre aborde la problématique de la recherche. En premier lieu, une définition des concepts importants liés au sujet de la recherche est établie. Par la suite, sont présentés les divers éléments contextuels qui ont amené l'émergence du projet de recherche. Les trois sections suivantes sont alors abordés: - l'influence de la mise sur pied d'un nouveau département sur les intérêts de la recherche, - l'influence de l'implantation d'un nouveau programme d'études sur les intérêts de la recherche et - l'influence d'expériences antérieures d'enseignement sur les intérêts de la recherche. La troisième partie a pour but de poser le problème de recherche et dégage les prémisses qui sont à sa base. Les objectifs de la recherche sont décrits dans la partie suivante. Finalement, ce premier chapitre se termine par une section qui aborde l'utilité que présente la recherche.

Le deuxième chapitre traite l'état de la question à partir de deux prémisses qui se révèlent les pôles importants de notre démarche et qui

l'ont directement conditionnée. Dans un premier temps, il y sera question de l'importance de la clarification des valeurs en éducation . Par la suite, seront abordés divers principes, à partir desquels les pratiques pédagogiques des enseignantes en TESG pourront se raffiner.

La méthodologie de la recherche est présentée au chapitre trois en trois parties. La première présente les personnes concernées par la recherche soit, les étudiantes, les professeures du département de TESG du collège Edouard-Montpetit et quelques personnes-ressources. De plus, y est effectuée un courte description du contexte spécifique qui définit ce département. La seconde partie concerne la première année de recherche où l'identification des valeurs a été effectuée. La dernière décrit les activités reliées à l'année d'exploration des méthodes d'enseignement.

Le chapitre quatre rapporte les résultats et se divise en quatre sections. La première présente les résultats en les regroupant selon la phase de la recherche de laquelle ils sont issus: résultats concernant l'identification des orientations philosophiques et pédagogiques départementales et résultats concernant l'exploration des méthodes d'enseignement. Par la suite, nous effectuons l'analyse en cherchant à confronter ces deux types de résultats. La section suivante propose un modèle pédagogique qui soit spécifique au département de TESG du Collège Édouard-Montpetit et qui ressort de l'analyse préalablement effectuée. Finalement, nous terminons ce chapitre par un retour critique sur plusieurs aspects de la démarche de recherche que nous avons réalisée.

La conclusion fait ressortir les acquis importants découlant de la présente recherche et soumet d'éventuelles pistes de recherche susceptibles de relancer de nouvelles réflexions et de nouveaux questionnements...

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente dans un premier temps la définition que nous donnons aux termes importants sur lesquels repose l'articulation de la recherche. En outre, ce premier chapitre vise à faire ressortir les divers éléments contextuels ayant favorisé l'émergence du projet de recherche. Le problème de recherche et les prémisses sur lesquelles il s'appuie sont ensuite posés. Puis, les objectifs poursuivis par la recherche sont soumis. Finalement, l'utilité que peut présenter cette recherche clôt ce chapitre.

1.1. Définition des termes

Valeur:

La présente recherche réfère fréquemment au concept de valeur. La définition que nous en donnons s'apparente à celle de Paquette(1982), ainsi formulée: "les valeurs sont des références déterminantes pour la conduite d'une vie." (p. 50) Ajoutons que celles-ci guident et dictent nos jugements et nos conduites. Elles sont enracinées dans nos expériences de vie et sont choisies et déterminées en fonction de la signification qu'on leur accorde. Par ailleurs, les valeurs peuvent faire l'objet d'une prise de conscience graduelle et être choisies en fonction des aspirations de la personne à ce moment-là. En somme, les valeurs sont les références et les options qui déterminent l'action éducative de la personne les privilégiant et qui donnent une couleur particulière aux gestes que la personne pose.

Principe pédagogique:

Un principe pédagogique peut être défini comme la règle d'action qui découle d'une ou de plusieurs valeurs éducatives et qui permet de les concrétiser et de les rendre opérationnelles.

Orientations philosophiques et pédagogiques:

Lorsqu'il est question d'orientations philosophiques et pédagogiques, nous faisons référence aux valeurs et aux principes pédagogiques et à l'organisation de ceux-ci en un tout articulé où des liens sont établis entre les unes et les autres. Les orientations philosophiques et pédagogiques donnent l'idée d'ensemble des valeurs et des principes pédagogiques retenus et privilégiés par les personnes concernées.

Méthode d'enseignement:

Nous accordons à «méthode d'enseignement» le sens suivant: les méthodes sont les démarches raisonnées expérimentées pour parvenir aux fins que nous nous sommes fixées. Ce sont les techniques, les procédés, l'organisation pratique que nous nous donnons pour la poursuite des objectifs.

Méthodologie:

La méthodologie réfère à l'ensemble des méthodes d'enseignement mises de l'avant.

Modèle pédagogique:

Le modèle pédagogique se constitue à partir de l'union, dans un plan d'ensemble cohérent, des orientations philosophiques et pédagogiques et des méthodes d'enseignement dégagées pour atteindre les objectifs qui découlent de ces premières. Le modèle pédagogique est dans ce sens une représentation coordonnée des orientations philosophiques et pédagogiques et des méthodes d'enseignement; représentation qui privilégie, de ce fait, un style particulier d'enseignement et un style particulier d'apprentissage.

1.2. Éléments contextuels qui ont favorisé l'émergence du projet de recherche

Les diverses composantes du contexte ayant suscité les premières questions et ayant fait "naître" les intérêts pour la recherche sont particulièrement importantes à dégager, autant parce qu'elles ont contribué à générer le projet de recherche, que parce qu'elles en ont directement conditionné la réalisation. En effet, la recherche s'est effectuée dans le contexte de mise sur pied d'un nouveau département , d'implantation d'un nouveau programme et dans une équipe de professeures avec des expériences antérieures variées d'enseignement en petite enfance. On ne saurait minimiser l'impact de ces aspects sur l'élaboration de la présente recherche et c'est ce que nous cherchons à dégager plus précisément ici.

1.2.1. Influence de la mise sur pied d'un nouveau département sur les intérêts de la recherche

Le département de TESG du collège Edouard-Montpetit est en processus d'implantation depuis août 1986. Dans ce contexte, tout au cours des deux années de recherche, l'équipe des professeures a dû grandir et a eu à chaque trimestre à assumer l'organisation d'un nouveau trimestre et à procéder à l'enseignement des nouveaux cours y figurant.

La recherche a donc pris forme dans une conjoncture où l'équipe était en expansion et qui, d'un trimestre à un autre, avait à intégrer de nouvelles professeures. L'équipe des professeures se retrouve alors, au début du projet de recherche, en processus de formation. Les personnes ayant initié la recherche étaient particulièrement sensibles à cet aspect et avaient le souci que les membres qui la composeraient (professeures d'alors et professeures éventuellement engagées) se connaissent bien. Elles cherchaient à créer une cohésion de groupe. Dans cette perspective, la recherche, par la participation qu'elle nécessite et suscite, est apparue susceptible de contribuer à alimenter cette cohésion recherchée, en ralliant toute l'équipe autour de ce projet commun.

Cependant, cette tâche de travail commune, en plus de s'avérer d'intérêt pour l'équipe, devait être signifiante à chacune. Le défi était de taille puisque nous nous connaissions peu, avions une formation et des expériences de travail variées et provenions de milieux divers (autres collèges, universités, milieux scolaires, services de garde, etc.),. Donc, il va de soi, avec une pluralité d'intérêts. Dans ces conditions, nous ne

pouvions être assurées que les conceptions éducatives de toutes soient nécessairement compatibles et s'inscrivent toutes dans la même orientation pédagogique. De plus, dans une discipline où l'éducation est l'objet même de notre enseignement, clarifier nos choix philosophiques et nos pratiques éducatives nous paraissait une priorité et s'est révélé un thème de recherche particulièrement opportun à explorer.

Par ailleurs, quoiqu'aucune orientation pédagogique précise ne fut affichée ouvertement dès la mise sur pied du département, les professeures de l'équipe initiale s'investissaient déjà avec leurs propres convictions et leurs propres "couleurs". Dans ce sens, un certain consensus par rapport aux choix philosophiques semblait être perceptible de façon intuitive et le courant humaniste en éducation, sans être défendu ouvertement, était, à tout le moins privilégié de façon implicite. En effet, les préoccupations par rapport au développement personnel et professionnel de l'étudiante, à son autonomie, à l'intégration des connaissances, aux apprentissages significatifs, etc. ressortaient et pouvaient en témoigner. Ainsi, sans que cette option n'ait été imposée à quiconque, il est impossible de ne pas reconnaître l'influence qu'elle a eu sur la recherche et il importe de marquer, qu'en bonne partie, elle en a inspiré l'orientation.

1.2.2. Influence de l'implantation d'un nouveau programme en TESG sur les intérêts de la recherche

À l'automne 1986, outre l'ouverture du département de TESG au collège, l'implantation du nouveau programme dans cette discipline s'amorçait. Le programme de formation désigné sous l'appellation «technique de garderie d'enfants» devenait «les techniques d'éducation en service de garde». Lors de la conception du projet de recherche, cet élément contextuel nous paraissait favorable à la réalisation de la recherche au sein du département, d'une part, et d'autre part, nous stimulait à vouloir situer les réflexions que nous poursuivions dans un cadre bien articulé. Ce sont ces nouveaux aspects que nous traitons maintenant.

Certaines d'entre nous ont contribué directement à l'élaboration de ce nouveau programme par leur participation active au Comité pédagogique sur la Coordination provinciale (1984-85-86). Cette implication avait permis d'alimenter d'importantes réflexions autant sur les orientations que sur les contenus de la formation d'éducatrices en garderie et nous avait permis de bien connaître les diverses composantes de ce nouveau programme à instaurer.

Nous étions bien conscientes cependant que cette réflexion ne pouvait se clore à ce point, que nous devions l'approfondir et la compléter par la suite en dégageant des moyens de rendre opérationnel ce nouveau programme.

En effet, certaines des lignes directrices du programme[3] nous semblaient présenter des enjeux importants pour l'enseignement; enjeux qui, si nous les relevions, pourraient nous amener à modifier de façon significative nos pratiques éducatives. Ainsi, les principes d'intégration des différents savoirs (savoir, savoir être, savoir faire), d'intégration des aspects théorique et pratique dans la formation, de prise de conscience de soi de la part de l'étudiante, caractérisaient le nouveau programme. Ces éléments impliquaient beaucoup plus que l'acquisition des connaissances et nous percevions les difficultés qui sont souvent inhérentes à leur intégration et, par la suite, au développement de compétences et habiletés. De plus, le premier des quatre objectifs généraux du programme soit: "permettre à l'étudiante de développer et utiliser ses ressources personnelles afin d'atteindre l'équilibre intellectuel et affectif indispensable dans la réalisation du rôle d'éducatrice" (DGEC, 1985, p.1) s'inscrivait dans la même perspective et nous paraissait être sujet aux mêmes limites sur le plan de son application pratique.

Cette situation nous incitait à repenser nos approches d'enseignement afin de vraiment rendre concrets ces principes qui nous paraissaient, à cette époque, avoir une portée visible, davantage au niveau du discours pédagogique, qu'au niveau de l'action éducative proprement dite. Il nous importait de dépasser les énoncés d'intention par une démarche bien articulée qui s'est concrétisée par la recherche.

---

3 Voir à ce sujet:
- DGEC, (1985), Projet de décision. Document synthèse qui présente, entre autres, l'historique, les orientations et une analyse du programme.
- DGEC, (1985), Programme. Technique d'éducation en services de garde

Finalement, ce contexte, où se chevauchaient la mise sur pied d'un nouveau département et l'implantation d'un nouveau programme présentait un caractère de nouveauté, où rien n'est acquis et où beaucoup est à élaborer. En ce sens, cela pouvait paraître difficile parce que nécessitant chez les professeures une ouverture et une capacité à s'ajuster à l'imprévu et à faire face au changement. Par contre, aucune tradition n'était installée au département: les cours, l'équipe de professeures, le programme étant nouveaux, cela nous paraissait positif et propice à favoriser l'innovation pédagogique que la recherche allait générer et encadrer.

1.2.3. Influence de nos expériences antérieures d'enseignement en TESG sur les intérêts de la recherche

À cette conjoncture départementale particulière, nous ayant amenées à circonscrire un projet de recherche, viennent s'ajouter des motivations issues de nos expériences antérieures d'enseignement dans la discipline d'éducation en service de garde.

En effet, les professeures initiant le projet de recherche avaient déjà par la passé accumulé diverses expériences d'enseignement. À plusieurs reprises, elles avaient été confrontées aux difficultés que les étudiantes éprouvaient à intégrer divers éléments de leur formation. En effet, tout autant lors de la supervision des stages en cours de formation que lors de rencontres fortuites dans leur milieu de travail après qu'elles aient "gradué", la pratique éducative des étudiantes ne paraissait pas correspondre à ce que les professeures croyaient prôner lorsqu'elles leur

enseignaient. De plus, l'action pédagogique des éducatrices était plutôt loin des modèles éducatifs que les professeures croyaient privilégier. De nombreuses questions leur venaient alors. Comment expliquer le grand écart entre ce que nous observions dans la réalité et ce que nous désirions encourager? Les limites du milieu étaient-elles trop importantes et lourdes, de sorte que notre modèle s'avérait impossible à appliquer? Lors de nos enseignements, étions-nous vraiment cohérentes et conséquentes? Étions-nous pour les étudiantes des modèles auxquels elles pouvaient s'identifier et qui les guideraient dans leur pratique professionnelle? Que retiraient les étudiantes de leur formation? Qu'y avaient-elles appris? Qu'avaient-elles intégré? Quelles habiletés et quelles compétences avaient-elles développé?

Par ailleurs, lors de la prestation des cours, l'intérêt des étudiantes n'était pas toujours constant et, à l'occasion, elles pouvaient questionner leur motivation. Ayant la conviction que pour que la formation soit efficace, les étudiantes devaient faire des apprentissages qui leur soient significatifs et à l'égard desquels elles devaient être motivées, elles remettaient en cause ce qu'elles pouvaient vivre dans les salles de cours par rapport à ces aspects.

Cette situation leur faisait vivre plusieurs insatisfactions et nous amenait à remettre en question notre enseignement, tant par rapport aux valeurs sur lesquelles il reposait, que par rapport aux méthodes que nous employions.

Par ailleurs, quelques unes d'entre nous, dans d'autres milieux de travail, avaient déjà participé à des démarches de clarification des valeurs à la base de l'enseignement. Cependant, pour certaines, ces tentatives s'étaient avérées plutôt infructueuses et sans suite. À la lumière de cela, nous étions en mesure de percevoir la difficulté inhérente à de telles réalisations. Par contre, pour d'autres professeures parmi nous, l'expérience qu'elles avaient eue d'un processus de clarification de valeurs s'était révélée positive et avait été menée à terme, compte tenu des conditions de recherche très favorables dans lesquelles elle avait été effectuée. Leur enthousiasme et leur croyance profonde qu'une telle démarche était souhaitable et réalisable, et leur ténacité à la promouvoir, encourageaient et stimulaient les autres personnes de l'équipe à s'engager éventuellement dans un processus similaire. Finalement, nous étions conscientes que cela débordait le cadre habituel de notre enseignement, mais nous jugions en revanche qu'une telle démarche était importante et nécessaire si nous désirions l'amélioration de notre enseignement.

Tous ces différents éléments conjugués ont ainsi vraiment suscité un désir de repenser nos approches d'enseignement et cela dans le cadre d'une démarche plus systématique où nous verrions à bien articuler les réflexions et à bien situer les problèmes à traiter. Le projet de recherche prend ainsi tout son sens, dans un contexte que nous jugions favorable à sa réalisation.

1.3. Problème posé et prémisses de recherche

1.3.1. Problème posé

- Alors que la nouvelle équipe du département de TESG a un souci de cohésion et perçoit l'importance de clarifier ses choix philosophiques et ses pratiques éducatives;

- Alors que l'implantation du nouveau programme valorise, entre autres, une approche d'intégration des connaissances et de développement personnel de l'étudiante;

- Et que, sur la base de nos expériences antérieures d'enseignement, où nous avons été confrontées à des étudiantes n'étant pas toujours motivées, et n'ayant pas nécessairement intégré les divers éléments de leur formation,

la nécessité de questionner notre pratique pédagogique s'imposait et se traduisait par notre souci **d'harmoniser notre discours à nos gestes pédagogiques**, ce qui constitue le cadre de la recherche.

Le problème de recherche s'articule alors autour des deux pôles suivants:

- **définir les valeurs privilégiées au département de TESG** afin de les rendre explicites et de cerner les orientations philosophiques et pédagogiques du département;

et - **explorer des méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec ces valeurs et ces orientations philosophiques et pédagogiques**, en vue d'assurer une correspondance entre notre discours et nos actions.

Ces deux aspects de la pratique éducative étant bien circonscrits, l'élaboration d'un modèle pédagogique propre au département de TESG s'ensuit et constitue l'aboutissement de la démarche de recherche.

1.3.2. Prémisses de recherche

Puisque la présente recherche se veut de type exploratoire, la formulation d'hypothèses de départ ne s'avère pas nécessairement utile et ne sera pas effectuée ici. Par contre, le problème de recherche repose sur des prémisses importantes. Celles-ci sont des principes que nous n'avons pas remis en cause tout au cours de notre démarche et sur lesquels nous nous sommes appuyées pour l'effectuer. Leur incidence sur l'orientation de la recherche est donc importante et dans ces conditions, il s'avère indispensable de les clarifier, en vue notamment de cerner avec plus de précisions et de nuances le problème de recherche posé ci-dessus.

Prémisse 1

En éducation, la cohérence entre le discours et les actions est essentielle à établir, d'où l'importance de définir les valeurs qui sous-tendent l'action et les pratiques éducatives.

Prémisse 2

En TESG, l'éducation étant l'objet même de notre enseignement, la portée de nos actions et de nos choix pédagogiques sur les étudiantes est grande, d'où l'importance de raffiner nos pratiques pédagogiques en vue d'offrir les conditions optimales de formation.

1.4. Objectifs de la recherche

La présente recherche, à partir du problème tel qu'il est défini, poursuit alors les objectifs suivants:

1. **Définir les orientations philosophiques et pédagogiques privilégiées par les professeures du département.**
   1 1. Identifier les valeurs personnelles privilégiées par chacune des professeures
   1.2. Effectuer un consensus sur les valeurs à privilégier par l'équipe départementale des professeures
   1.3. Identifier les principes qui découlent de ces valeurs

2. **Élaborer des méthodes d'enseignement cohérentes avec les orientations philosophiques et pédagogiques préalablement identifiées.**

   2.1. Concevoir et planifier des méthodes d'enseignement

   2.2. Expérimenter les méthodes d'enseignement

   2.3. Analyser l'expérience vécue

   2.4. Ajuster les méthodes d'enseignement

3. **Élaborer un modèle pédagogique original qui s'adapte aux besoins des étudiantes en TESG et aux exigences du programme.**

   3.1. Effectuer la synthèse des méthodes d'enseignement en fonction des orientations philosophiques et pédagogiques

   3.2. Organiser les orientations philosophiques et pédagogiques et les méthodes d'enseignement en un tout cohérent.

1.5. Utilité de la recherche

Le problème de recherche, tel qu'il est présenté, a ceci de particulier qu'il fait reposer tout éventuel ajustement de méthodes d'enseignement sur les valeurs qui les commandent. Ainsi, nous ne recherchons pas l'innovation pédagogique en soi, mais la percevons plutôt comme la résultante de cette démarche de clarification des valeurs et d'ajustement conséquent des méthodes. Cette particularité de la recherche est intéressante puisqu'elle nous permet de supposer que le changement qu'aura généré la recherche ne sera pas que ponctuel parce que

reposant sur des assises claires et bien précises, et parce que rejoignant les motivations des professeures du département. Dans ce sens, le bénéfice que devrait en retirer le département est alors susceptible d'être plus grand et visible à plus long terme. Dans une perspective analogue, la remarque suivante du Conseil supérieur de l'Éducation vient appuyer cette hypothèse.

> "Si dans un premier temps, des éducateurs échangent sur les couleurs dont ils tiennent à revêtir leur pratique pédagogique, ils en viendront alors à identifier et à assurer des conditions de réalisation concrètes et conséquentes aux objectifs qu'ils se seront donnés." (1982, p.110)

Par ailleurs, dans un contexte d'implantation du nouveau programme en TESG, la recherche menée ici peut permettre de rejoindre les intérêts et les préoccupations des départements de TESG de d'autres collèges. En effet, l'esprit même du programme, ainsi que les nouveaux cours, ateliers, séminaires et stages qu'implique son application, génèrent une recherche de méthodes ou d'approches pédagogiques diverses et probablement nouvelles. Chaque département est donc concerné par les exigences imputables à l'implantation de ce nouveau programme. Quoique notre recherche ne traite pas de façon spécifique cette question, notre démarche est cependant susceptible d'inspirer d'autres départements et il est probable que notre propre exploration de méthodes puisse alimenter la réflexion de nos collègues et supporter leur propre recherche.

Finalement, les réflexions et les échanges que la recherche suscitera au sein de l'équipe des professeures du département contribueront à créer un climat positif qui aura des retombées certaines

auprès des étudiantes. En effet, nous sommes de l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation, à savoir que:

> "Quand les adultes d'une école cherchent ensemble à renouveler leur pédagogie, cela transparaît dans les démarches pédagogiques et se répercute dans les comportements des élèves autant que dans leurs résultats scolaires." (1982, p.135-136)

Ainsi, la démarche de recherche ne peut garantir que notre enseignement s'en trouvera assurément amélioré, pas plus qu'elle ne peut nous donner de certitudes par rapport à l'impact de notre enseignement. Cependant, nous sommes convaincues, par contre, qu'elle nous permettra de créer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, à partir des échanges, des remises en question, des essais et des ajustements qu'elle aura permis et facilités, ce qui est déjà très important...

CHAPITRE DEUXIEME

ÉTAT DE LA QUESTION

Préambule:

Les deux prémisses sur lesquelles repose le problème de recherche sont reprises dans ce deuxième chapitre et constituent les axes majeurs à partir desquels s'articule l'état de la question. Le contexte théorique de la recherche comprend donc deux sections qui réfèrent directement à ces prémisses.

De plus, il importe de noter que, l'éducation étant l'objet même de notre enseignement et compte tenu de nos intérêts évidents par rapport à l'éducation de la petite enfance et au développement du réseau des services de garde, nous sommes tout autant concernées par l'éducation que nous faisons que par l'éducation que chaque étudiante/éducatrice est appelée à faire dans son milieu. Ces préoccupations se traduisent dans le contexte théorique par notre souci de considérer l'éducation en service de garde dans son entité et nous amènent alors à intégrer à la discussion des éléments qui sont issus d'expériences ou d'études concernant les services de garde.

Par ailleurs, il convient de mentionner que la revue des écrits dans l'état de la question ne peut être considérée comme exhaustive. En effet, des contraintes, liées au contexte même dans lequel s'est déroulée la recherche, ne nous permettaient pas d'effectuer un examen complet des documents relatifs au domaine très vaste qui constituait notre cadre théorique. De ce fait, nous avons dû restreindre l'état de la question. Dans le troisième chapitre abordant la méthodologie de recherche, ce contexte

sera plus spécifiquement présenté. Par ailleurs, lors de la discussion des résultats, les contraintes dont il est fait mention ici seront traitées.

2.1. **Prémisse 1.** En éducation, la cohérence entre le discours et les actions est essentielle à établir, d'où l'importance de définir les valeurs qui sous-tendent l'action et les pratiques éducatives.

Cette recherche de cohérence entre le discours que nous tenons, c'est-à-dire les valeurs que nous prétendons privilégier, et les gestes que nous posons, quoiqu'elle soit fortement encouragée et qu'elle soit reconnue comme susceptible de favoriser la "qualité" de l'éducation, n'en est pas pour autant facile et effectuée d'emblée. Cependant, certaines tentatives de définition de l'éducation et certaines expériences d'innovation pédagogique témoignent d'efforts qui sont faits dans ce sens et illustrent les engagements de nature différente de plusieurs personnes dans cette voie. Cette partie, tout en situant d'abord l'importance de la clarification des valeurs en éducation, traite de certaines expériences relatives à cette recherche de cohérence.

2.1.1. L'importance de la clarification des valeurs en éducation

Au Québec, actuellement, une variété d'options éducatives est manifeste et s'exprime, entre autres, par la diversité des modèles pédagogiques qui semblent coexister. Par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.É.) dans son rapport annuel de 1981-1982, en effectuant une rétrospective des 15 dernières années, présente quatre courants pédagogiques ayant marqué les débats en éducation et qui, sans être nécessairement divergents, sont différents. En outre, diverses typologies cherchent à situer les orientations pédagogiques les unes par rapport aux autres et mettent en évidence leur grand nombre et leur variété. Par ailleurs, le cadre conceptuel différent de chaque typologie permet d'illustrer une fois de plus ce pluralisme d'idées. Ainsi, Bertrand et Valois (1980) dénombrent plus de 80 approches pédagogiques en les situant par rapport à différents paradigmes (industriel, rationnel et technologique, socio-culturel existentiel, humaniste, socio-culturel des nouvelles communautés, inventif). Pour sa part, Lépine (1977) ressort quatre modèles d'éducation utilisés au Québec à partir d'une grille d'analyse de type sociologique qui met en évidence, pour chacun des modèles, les relations de la société dans son environnement et les rapports sociaux internes. Par ailleurs, Paquette (1976) identifie quatre courants pédagogiques différents en utilisant des paramètres d'ordre pédagogique soient: la contribution de l'élève dans la classe et la contribution du professeur dans la classe.

Les analyses des approches pédagogiques illustrées par ces quelques exemples laissent entrevoir qu'à chaque option éducative sont sous-jacentes des valeurs qui se révèlent, elles aussi, très variées. En effet, "la pédagogie n'est pas neutre" (C.S.É., 1982, p.82) et chaque orientation pédagogique repose sur des valeurs, est influencée par divers courants d'idées et est, par conséquent, inscrite dans un contexte social et culturel valorisant certaines options philosophiques. Dans ce sens, toute pédagogie repose sur une conception de la personne, de la société, de l'éducation et de l'apprentissage (Bertrand et Valois, 1980; C.S.É., 1982; Lépine, 1977; Paquette, 1976).

> "Tout modèle pédagogique relie **potentiellement** une conception de la connaissance et de son processus d'acquisition (psychologie de l'apprentissage et de la compréhension intellectuelle), une conception de la personne et une conception de la société." (C.S.É., 1982, p. 97)

Au niveau de l'éducation de la petite enfance, cette assertion s'avère d'autant plus fondée que la vision du rôle des services de garde a beaucoup évolué lors des 20 dernières années. Kagan (1989) le met bien en évidence lorsqu'elle dégage, pour les deux dernières décades, diverses conceptions du rôle des services de garde qui leur ont donné une couleur particulière: - environnement assurant la sécurité de l'enfant dont la mère travaille, - rôle de support aux familles défavorisées (à l'exemple de Head Start), - contexte de développement global de l'enfant en lien avec le contexte familial, dans une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979a, 1979b). Ainsi, selon Kagan, "our collective vision of children and their needs changed, as did the programs crafted to meet those needs." (p. 435)

En plus de s'inscrire dans un contexte social et culturel spécifique et d'être en quelque sorte influencée par les valeurs qui y sont véhiculées, toute pédagogie a aussi sa propre influence sur cet ordre social et les choix philosophiques qu'elle implique ont une portée et un effet importants sur plusieurs aspects de l'institution scolaire ou du service de garde, entre autres. Dans ce sens, Fein et Clarke-Stewart (1983) font ressortir que, outre des contraintes d'ordre pratique et financier, l'organisation d'un service de garde est influencée par les valeurs sur lesquelles se campe le programme pédagogique. Dans cette optique, la conception du développement de l'enfant, la perception du rôle des parents et la perception du rôle des services de garde, entre autres, conditionnent tout autant ce que vivent les personnes impliquées dans le service de garde que l'organisation même du milieu. À son tour, l'Association américaine pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC) (1983) note l'importance des orientations philosophiques sur l'éducation préscolaire alors qu'elle relie la qualité d'un "curriculum" à la philosophie dont il dépend et aux buts qu'il poursuit.

Au niveau de l'enseignement proprement dit, la portée des valeurs sur l'étudiant/l'enfant est d'emblée reconnue. En effet, toute pratique éducative a des effets qui peuvent être anticipés et recherchés ou non et les comportements de l'intervenant sont directement conditionnés par les valeurs qu'il privilégie, qu'elles soient implicites ou explicites. L'étude de Fontaine (1988) est, à cet égard, intéressante. L'auteure y clarifie les concepts de croyance, de valeur et d'attitude et établit des liens entre ceux-ci et les comportements. En soulignant que les valeurs déterminent

les attitudes, elle note que les modifications de ces dernières et par ricochet des valeurs, sont en lien avec les modifications de comportement. Le manque de précision des recherches sur cet aspect l'empêche cependant de dégager de façon claire la nature de ce lien et l'auteure montre la nécessité et la pertinence de telles études.

Les auteurs qui ressortent l'impact des orientations philosophiques des enseignants ou de l'école sur l'action éducative sont nombreux et ils le font de différentes façons. Ajoutons à ceux déjà présentés, le C.S.É. qui mentionne "qu'en même temps qu'elle transmet des connaissances, l'école inculque des valeurs, inspire des schèmes de conduite." (1982, p. 81) Approfondissant cette idée, il souligne comment les choix éducatifs par rapport aux contenus à enseigner et à la façon de les enseigner sont l'expression de valeurs et qu'ils valorisent certains comportements tout en en dévalorisant d'autres. Caouette (1986) note l'urgence d'initier les étudiants en services de garde à des approches éducatives différentes en vue de les rendre capables de transmettre les valeurs et les idéologies propres à "l'Ere du Verseau"[4] et qu'ainsi ils s'éloignent des orientations de la société industrielle.

La variété et le grand nombre de valeurs présentes en éducation ainsi que la conscience de l'impact de ces orientations philosophiques permettent d'envisager que la clarification des valeurs à la base des pratiques éducatives est souhaitable et que les intervenants en éducation

---

[4] Voir à ce sujet le volume de Marilyn Ferguson, Les enfants du verseau, qui définit les nouvelles tendances sociales qu'elle coiffe sous le terme "Ere du Verseau".

auraient intérêt à l'effectuer. En effet, les bénéfices susceptibles de découler de cette démarche semblent importants et il s'avère intéressant de les dégager.

Cette démarche d'auto-analyse s'inscrit, selon Paquette (1982), dans un processus plus vaste de croissance personnelle qui amène la personne à une meilleure connaissance d'elle-même, l'habilite à mieux cerner les valeurs dominantes du milieu auquel elle est confrontée et lui permet de mieux se situer par rapport à celles-ci. Cette meilleure connaissance de soi, du milieu et par le fait même, de sa réalité est, pour Paquette, une condition essentielle à toute tentative de changement. En effet, les décisions personnelles reposent sur cette connaissance et ont une portée d'autant plus importante qu'elles s'appuient sur une réflexion où la conscience de soi et de sa réalité est bien effectuée.

> "Le degré de conscience de la réalité est directement proportionnel au degré d'engagement dans un changement personnel. Le problème n'est pas de changer, mais de maintenir le changement dans le temps. J'ai souvent observé que des décisions prises sans une réflexion en profondeur sur la réalité n'avaient que peu de durée au niveau de l'application. On oublie rapidement les décisions prises pour revenir à sa réalité antérieure. L'inverse se concrétise différemment. La personne maintient ses prises de décision parce qu'elle ne peut accepter sa réalité antérieure et les effets de celle-ci sur sa croissance." (1982, p. 71)

Dans un programme de formation en TESG valorisant, entre autres, le développement personnel de l'étudiante, les retombées de cette démarche d'auto-analyse, telles que les décrit Paquette, se révèlent particulièrement signifiantes. En effet, il est possible de supposer que

des professeures s'étant engagées dans un tel processus et ayant développé des habiletés à clarifier leurs propres valeurs seront davantage en mesure d'initier et de supporter la démarche similaire que les étudiantes en TESG sont appelées à effectuer.

Outre cette meilleure connaissance de soi et de sa réalité, une démarche de clarification des valeurs amène la personne à **"choisir et à orienter consciemment ses pratiques pédagogiques"** (C.S.É., 1982, p.95) en fonction de ses orientations philosophiques et peut de la sorte permettre de réduire les contradictions entre le discours et les actions éducatives. En effet, les pratiques éducatives ne sont pas préservées de toute forme d'incohérence et il arrive que des contradictions se distinguent de façon manifeste entre "ce qui est communiqué implicitement et ce qui est poursuivi explicitement" (C.S.É., 1982, p.81). La prise de conscience de ses valeurs devrait permettre, entre autres, de rendre ces "implicites" plus clairs et de voir à ce qu'ils deviennent peu à peu "explicites"!

Cependant, cette clarification des valeurs que nous jugeons essentielle n'est pas une garantie de cohérence et n'est pas nécessairement suffisante. Dans ce sens, le C.S.É. (1982), en faisant état d'une enquête socio-pédagogique, dénote un contraste frappant entre ce que les éducateurs souhaiteraient faire et ce qu'ils font réellement. A titre d'exemple, il fait remarquer que:

> "les valeurs et les croyances propres à une pédagogie ouverte sont davantage retenues par les enseignants actuels même si ces valeurs ne sont pas toutes traduites dans la réalité. Il semble toutefois que ce courant a eu davantage d'emprise sur les attitudes et les rapports entre enseignants et élèves que sur les moyens d'enseignement et les façons bien concrètes de procéder." (1982, p. 94)

Les considérations précédentes mettent en évidence que, tout en étant particulièrement importante dans la recherche de cohérence, la clarification des valeurs n'en est pas la seule constituante et qu'elle doit s'accompagner d'une démarche complémentaire qui approfondit les moyens et les méthodes d'enseignement. À l'égard du problème posé par la présente recherche, cette dernière affirmation s'avère signifiante et peut permettre de justifier les deux étapes que nous avons prévues au niveau méthodologique alors que la clarification des valeurs est suivie de l'exploration de méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec les valeurs dégagées.

Finalement, le débat sur l'efficacité en éducation établit fréquemment des liens entre le rendement de l'éducateur et les valeurs. Par rapport à cet aspect, la clarification de ces dernières semble donc être une fois de plus justifiée et souhaitable. À ce sujet, Kohut (1980), en référence à Ryans (1960), dégage trois composantes desquelles dépendent la perception que chacun a d'un bon éducateur. Il s'agit: -(1) de ses acquis socio-culturels c'est-à-dire de ses expériences antérieures, des attitudes et idées qu'il fait siennes et de la valeur qu'il leur accorde; -(2) des diverses options de l'éducation qu'il privilégie c'est-à-dire sa conception,

entre autres de l'enseignement et de l'apprentissage; -(3) des caractéristiques des personnes (étudiant/enfant) avec lesquelles l'intervenant est engagé dans un processus éducatif. Ainsi, selon lui:

> "trying to describe effective teachers involve the social or cutural group in which the teacher operates, the grade level and the discipline taught, and the intellectual and personal characteristics of the pupils taught by the teacher." (1980, p.144)

En retenant ces paramètres que ressortent Kohut et Ryans, il appert que les valeurs se révèlent à la base de cette évaluation de l'efficacité puisque déterminant plus particulièrement les deux premières composantes. Dans cette optique, les clarifier ne peut que faciliter la démarche d'évaluation de l'enseignement et peut aussi favoriser un meilleur rendement. Feeney et Chun (1985) ont un commentaire qui s'inscrit dans une perspective analogue et notent que les croyances et les attitudes de l'éducateur en petite enfance ont une implication sur son efficacité. Selon eux, plusieurs éducateurs ont la conviction que leurs chances de succès auprès de leur groupe d'enfants sont d'autant plus fortes qu'ils ont une juste perception de leurs propres valeurs et une compréhension adéquate des concepts théoriques relatifs au domaine de l'éducation.

Toute cette discussion met en lumière l'importance de la clarification des valeurs dans la recherche d'une cohérence en éducation. Cette clarification des valeurs n'est cependant pas toujours effectuée ou peut l'être de façon différente et/ou avec des degrés d'engagement divers,

ce que cherche à rendre compte la prochaine section où il est fait état de diverses expériences éducatives.

2.1.2. La démarche de clarification des valeurs dans le cadre de diverses expériences éducatives

Les tentatives de définition de l'éducation ou les expériences d'innovation pédagogique peuvent prendre diverses orientations. Par exemple, l'éducation à l'école primaire et à la maternelle a donné lieu à des écrits ayant dégagé avec clarté les valeurs sur lesquelles entend reposer le système éducatif québécois. À ce titre, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, en date du premier trimestre de 1979, en est une bonne illustration alors qu'y sont ressortis, entre autres, les finalités et les objectifs de l'école primaire.

Le programme d'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, MEQ, 1981) s'inscrit aussi dans cette voie et définit de façon très articulée les objectifs à sa base en les appuyant sur des valeurs rendues très explicites et étant présentées comme les fondements mêmes de ce programme. En outre, les divers guides pédagogiques (Gouvernement du Québec, MEQ, 1982a, b, c, d, e, 1985 et 1986) qui l'accompagnent se révèlent des instruments où sont offerts des moyens d'actualisation du programme. Dans une démarche de cohérence, telle que nous l'avons définie antérieurement à partir de deux étapes, soient une première de clarification des valeurs et une seconde d'exploration de méthodes d'enseignement, le programme d'éducation préscolaire ainsi que ses guides

d'accompagnement, en touchant ces deux aspects, permettent d'illustrer ce souci de congruence et de correspondance entre valeurs et moyens.

En ce qui concerne les services de garde plus particulièrement, la situation se révèle tout autre alors que la cohésion du réseau ne semble pas assurée et ne s'appuie pas sur des orientations philosophiques centrales qui soient dégagées avec clarté. En effet, à partir de la loi sur les services de garde (Gouvernement du Québec, #77, 1979) et de la réglementation (Gouvernement du Québec, 1983) l'accompagnant ainsi qu'à partir du tout récent énoncé de politique (Gouvernement du Québec, MCQ, 1988), le gouvernement du Québec délimite plutôt les normes administratives, environnementales et organisationnelles du service de garde. Le cadre pédagogique est par contre fort peu étayé et les valeurs privilégiées par l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE), en ce qui concerne les pratiques éducatives, ne sont traduites de façon explicite dans aucun document, qu'il s'agisse de la loi, de la réglementation, de l'énoncé de politique ou de bilans effectués par l'OSGE (1983, 1986). L'Office s'en tient plutôt à un principe de base à savoir que chaque garderie se préoccupe du développement global de l'enfant, en évitant la perspective scolarisante où les seuls apprentissages cognitifs sont valorisés et en fournissant un programme d'activités favorisant son développement physique, intellectuel, affectif, social et moral.

L'Office explique ce choix de ne pas fournir de modèle pédagogique universel par le fait qu'elle dit reconnaître la spécificité de chaque milieu de garde. "Ces milieux de vie [milieux de garde] adaptés aux enfants ne peuvent être définis unilatéralement et l'Office respecte le droit de

chaque milieu de définir son propre cadre de vie." (1983, p.3) Cela implique que:

> Chaque milieu de garde doit avoir la possibilité de développer ses propres façons d'agir et d'être avec les enfants. La richesse et la souplesse du réseau viendront principalement de cette diversité de modèles éducatifs. (1983, p.9)

Tout en ayant le mérite de respecter le caractère spécifique de chaque milieu, ce choix, en contrepartie, ne facilite pas la cohésion de tout le réseau et peut amener des différences importantes d'un milieu à un autre, en dépit d'une réglementation, aussi précise soit-elle. À ce sujet, Cloutier et Tessier (1981), tout en soulignant les écarts importants qu'ils ont pu observer d'un milieu de garde à un autre, notent qu'il est "difficile de retrouver des principes éducatifs clairs à l'intérieur des services présentement disponibles au Québec" (p.117). En effet, "à partir de leurs caractéristiques écologiques particulières, les milieux de garde recherchent des buts éducatifs dont la programmation sera déterminée selon les valeurs et convictions des adultes en place" (p.118). Cette dernière affirmation permet de concevoir comment les choix philosophiques, puisque dépendant des adultes impliqués dans le milieu, peuvent être très différents d'un service de garde à un autre.

La clarification des valeurs, au niveau de la pratique éducative en service de garde relève donc de chaque milieu et est de la responsabilité des adultes y étant impliqués. Cette démarche étant particulièrement exigeante, il est possible de questionner la pertinence et le réalisme d'une

telle approche, dans un réseau dont les ressources humaines, matérielles et financières sont encore très limitées.

Cette réserve ayant été faite, il importe toutefois de souligner que l'OSGE a conçu un guide[5] d'élaboration du programme éducatif qu'elle fournit aux garderies désireuses de s'inscrire dans un tel processus. À son tour, le Regroupement des garderies du Montréal métropolitain (RGMM) propose un document[6] poursuivant les mêmes fins. Ces instruments soumettent une démarche similaire où la définition des valeurs est préalable à toute élaboration pédagogique et où l'organisation des moyens et des stratégies d'action à partir de divers paramètres découlent directement de cette première phase. Tels qu'ils sont conçus, ces deux instruments se révèlent donc susceptibles de favoriser la cohérence des pratiques éducatives en milieux de garde, en autant que ces derniers les utilisent adéquatement et qu'ils soient en mesure de mener à terme cette démarche d'élaboration de programme, ce qui, dans le contexte difficile des garderies québécoises (conditions matérielles et pédagogiques difficiles), n'est pas assuré.

Dans une autre perspective, mais toujours par rapport aux services de garde, l'élaboration du nouveau programme de formation d'éducatrices en garderie aurait pu donner lieu à une démarche de clarification des valeurs[7]. Cependant, les bases du nouveau programme en TESG ne sont pas

---

[5] Ce guide est distribué par l'OSGE sous le titre Créer un cadre de vie en garderie.

[6] Ce guide du RGMM a pour titre: Manipuler avec soin

[7] Les données sur ce sujet sont issues d'échanges avec celles qui étaient coordonnatrices de la Table de coordination provinciale à l'époque de l'élaboration du nouveau programme. Nous avons

issues d'une telle démarche. En effet, la réflexion préalable à la conception du programme a plutôt porté sur un inventaire des tâches et des compétences d'une éducatrice en garderie et sur une analyse globale des diverses techniques humaines au collégial[6]. De plus, la Table de coordination provinciale a effectué un examen des objectifs formulés dans les plans de cours qui étaient dispensés à cette époque. Ces diverses réflexions auraient pu conduire à la clarification des valeurs qui sont sous-jacentes à ces différents points. Toutefois, cela n'a pas été le cas: les valeurs sont demeurées implicites et n'ont pas été clarifiées. Cette caractéristique de la démarche d'élaboration du programme peut toutefois être mise en perspective avec l'autonomie que la Direction générale de l'Enseignement collégial (DGEC) reconnaît à chaque collège. Ainsi, les différents départements impliqués à la conception du programme, en ayant le souci de préserver cette marge d'autonomie, pouvaient juger qu'une démarche de clarification des valeurs n'était pas nécessairement pertinente et justifiée. Par ailleurs, que le département de TESG du collège Edouard-Montpetit s'inscrive de façon isolée dans un tel processus demeure souhaitable et une initiative de cette nature témoigne, entre autres, du degré d'autonomie dont il fait preuve.

En ce qui concerne l'éducation au niveau collégial, certaines expériences d'innovation pédagogique peuvent aussi dénoter la

---

ou recours à des informations de cette nature, compte tenu que les écrits sur le sujet sont inexistants.

[6] Voir à ce sujet les études de Nicole Simard: Inventaire des tâches et opérations actuelles de la fonction-type "Éducateur en garderie" et Les techniques humaines au Collégial - de la formation à l'emploi: vers des hypothèses de formation.

préoccupation de clarifier les options éducatives à partir des valeurs et des méthodes d'enseignement qui les caractérisent. Dans ce sens, Caouette (1983), dans le cadre de la conférence d'ouverture qu'il donnait au Colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités, identifie le courant alternatif, dans lequel il situe diverses expériences d'innovation pédagogique, comme étant essentiellement une recherche de cohérence.

> "être alternatif, cela veut dire surtout être **cohérent**: cohérent par rapport à des valeurs et par rapport à des croyances; cohérent par rapport à des styles pédagogiques et par rapport à des styles de vie; cohérent par rapport à une conception de la société et par rapport à un projet de société." (p. 14)

Ainsi, selon lui, sur le strict plan du discours, le courant alternatif n'est pas en soi novateur puisque s'inscrivant très bien dans le discours officiel des institutions d'enseignement et du Ministère de l'éducation. Sa particularité tient plutôt au fait qu'il a le souci d'ajuster les pratiques de façon à ce qu'elles actualisent et rendent ce discours opérationnel.

Quelques expériences pédagogiques[9] s'inscrivant dans ce courant alternatif ont donné lieu à l'émergence de divers projets[10] qui faisaient

---

[9] Pour de plus amples informations sur ce sujet, il est possible de consulter le document: Les projets alternatifs: amorce d'une mutation profonde - Actes du colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités (1983).

[10] Les diverses expériences dont il est fait mention ici avaient cours en mai 1983. Il est difficile de savoir si elles persistent encore actuellement ou si elles ont subi des changements ou donné naissance à d'autres initiatives. Nous savons, entre autres, que les projets "L'Alternative" du collège de Sherbrooke et "d'auto-formation assistée" au département de TESG du collège Marie-Victorin ont pris fin. À l'instar de Audy (1983), nous sommes conscientes

effectivement cette correspondance entre les valeurs et les moyens et méthodes d'enseignement. Ainsi, le projet ACTIF du collège de Limoilou tentait de rendre opérationnelle la conception organique de l'éducation telle qu'envisagée par le C.S.É. et proposait une organisation pédagogique qui y est conséquente et qui s'articule autour des projets de formation étudiants. L'Alternative du collège de Sherbrooke reposait sur les valeurs d'autonomie et de sens collectif et privilégiait trois formules méthodologiques: les ateliers-outils (de la responsabilité des professeurs), les projets optionnels créditables et les projets d'apport à la communauté (tous deux initiés par les étudiants). Au CEGEP de Matane, le projet PROSIP du département de sciences infirmières illustrait aussi un souci de cohérence entre la conception du nursing qui y est privilégiée et qui est axée sur une vision globale de la personne et sur un modèle de pédagogie humaniste qui pourrait caractériser l'enseignement du département. Les professeurs adoptaient alors le modèle de la pédagogie ouverte (Paré et Paquette). Finalement, les projets d'auto-formation assistée aux départements de garderie d'enfants et d'éducation spécialisée du collège Marie-Victorin s'inscrivaient dans la même perspective et reposaient sur une philosophie de l'éducation qui est centrée sur le personne, qui est préoccupée de son développement global et qui vise à développer son autonomie (auto-contrôle, auto-évaluation). L'étudiant est responsable de sa formation en ayant à choisir des projets, à en déterminer les objectifs, les moyens de réalisation et les critères d'évaluation.

---

que l'innovation et les changements qui y sont inhérents ne sont pas faciles à maintenir dans le système éducatif institutionnalisé et il est possible par conséquent que certaines expériences aient aussi pris fin.

Finalement, dans le cadre de cette discussion abordant la clarification des valeurs, nous ne saurions terminer cette revue d'expériences éducatives diverses sans mentionner les démarches ayant été entreprises dans d'autres départements de TESG. Peu d'écrits ont cependant été réalisés à ce sujet. Les témoignages de ces expériences proviennent plutôt de contacts informels avec des professeurs de TESG de d'autres institutions et d'échanges à la Table provinciale de coordination provinciale où se rencontrent les représentants des différents départements de TESG du Québec. Ces quelques échanges avec nos collègues nous ont permis de constater que cette préoccupation par rapport à la clarification des valeurs est partagée par plusieurs, qu'elle est perçue comme une démarche essentielle à mener et qu'elle donne lieu à des expériences différentes d'un milieu à l'autre.

Entre autres, les professeurs du collège Marie-Victorin, après avoir maintenu le projet d'auto-formation assistée pendant trois ans, sont revenus à une formule plus traditionnelle et poursuivent actuellement leur questionnement sur les valeurs à partir de la supervision des stages et à partir du modèle d'éducatrice qu'ils entendent former. Pour sa part, le département de TESG du collège de St-Jérôme a engagé, par le passé, plusieurs discussions en vue de clarifier les valeurs du département. Ces tentatives effectuées à partir du support de personnes-ressources ou d'observations faites dans les milieux de garde n'avaient pas donné de suite. L'an dernier, une équipe de travail a élaboré un document intitulé Guide des stages (Gariépy et Delisle, 1988). Ce travail a suscité une réflexion sur les valeurs au sein du département et a été, en quelque sorte,

un nouvel outil favorable à une démarche de clarification des valeurs. Ce processus se poursuit cette année par l'utilisation d'un questionnaire visant à identifier les valeurs des personnes du département. En dernier lieu, les départements des CEGEP de Hull et de Sherbrooke ne sont pas engagés dans une démarche spécifique dans ce sens et notent cependant qu'elle s'avère importante et envisagent l'amorcer incessamment.

Ces dernières réflexions mettent un terme à la discussion sur l'importance de la clarification des valeurs en éducation en ayant bien fait ressortir que ce n'est pas une démarche facile à mener et qu'elle donne lieu à des expériences éducatives de nature différente.

Par rapport au problème tel qu'il est posé dans la présente recherche, dans la perspective d'une recherche de cohérence entre notre discours et nos pratiques éducatives, cette discussion a ainsi mis en évidence comment la prémisse 1 qui s'appuie sur cette clarification des valeurs est à la base de notre recherche et qu'elle y a eu une incidence déterminante.

2.2. Prémisse 2. En TESG, l'éducation étant l'objet même de notre enseignement, la portée de nos actions et de nos choix pédagogiques sur les étudiantes est grande, d'où l'importance de raffiner nos pratiques pédagogiques en vue d'offrir les conditions optimales de formation.

Outre la recherche de cohérence entre le discours et les pratiques éducatives que sous-tend la prémisse 1, la qualité de la formation d'éducatrices en garderie dépend de plusieurs principes qui lui sont plus spécifiques. En effet, le contenu de notre enseignement est relatif au domaine de la pédagogie et en ce sens, notre façon d'enseigner (méthodes d'enseignement, attitudes, modèle pédagogique, etc.) peut être envisagée comme un élément de contenu et se révèle un modèle auquel est confrontée l'étudiante. Cette caractéristique apparaît très particulière à la formation d'éducateurs que ce soit en garderie ou à tout autre niveau, puisqu'alors «on enseigne à éduquer...». Dans cette perspective, la formation d'éducatrices en garderie a été l'objet de réflexions ayant amené à l'élaboration de diverses recommandations visant à définir les conditions optimales de formation. La prémisse 2 est alors abordée dans ce contexte plus large et est ainsi située par rapport à l'ensemble de ces recommandations.

Quoique chacun des écrits consultés ici ait une approche particulière pour questionner la formation des éducatrices et que, par conséquent, les principes qui y sont mis de l'avant sont nombreux et diversifiés, il est possible de dégager un certain consensus alors que

plusieurs véhiculent certaines idées communes. Ce sont ces dernières qui sont maintenant présentées.

1. **La formation de l'étudiante doit reposer sur une relation de confiance entre elle et son(ses) professeur(s).**

Dans ce sens, Spodek (1974) affirme que l'éducation, à quelque niveau que ce soit, nécessite, à la base, l'établissement d'une relation de confiance. Katz (1988: voir NAEYC, 1988) partage ce point de vue et ressort qu'une relation étroite et supportante établie par le professeur avec son(ses) étudiante(s) s'avère satisfaisante pour les deux parties mais ne doit pas, par contre, négliger le rôle difficile de l'évaluation qui doit demeurer rigoureuse. Dans un écrit antérieur, cette même auteure (1986) soutient que la relation de confiance est préalable à toute action éducative où le professeur a à donner un feedback sur des comportements de l'étudiant, comme c'est souvent le cas dans le contexte du stage des étudiantes ou lors de situations où elles interviennent auprès de groupes d'enfants.

2. **Tout apprentissage, aussi bonne et valable que soit la formation académique, ne peut être définitif et complété à la fin de cette formation.**

Le champ de connaissances dans le domaine de la petite enfance est très vaste et les compétences exigées chez l'éducatrice en garderie sont nombreuses et variées. Dans cette perspective, il importe de reconnaître que la formation académique, tout en contribuant à développer des

habiletés de base et à acquérir des éléments de connaissance pertinents et indispensables, ne peut avoir la prétention de combler tous les besoins de formation de l'étudiante (Joncas, 1988; Katz, 1986; Katz, 1988: voir NAEYC, 1988; NAEYC, 1983a; Spodek, 1974). Selon Katz (1988: voir NAEYC, 1988), le programme de formation doit donc développer chez les futures éducatrices des habiletés à expérimenter et à poursuivre leurs apprentissages, en s'inscrivant dans un processus de perfectionnement continu. Par ailleurs, nombreux sont les auteurs qui ressortent les divers besoins de perfectionnement et de ressourcement du personnel des services de garde en cours d'emploi (Betsalel-Presser, 1985; Joncas, 1988; Katz, 1977, 1977; Lavoie, 1987; OSGE, 1986). Finalement, Katz (1988) ajoute que "teacher educator must prepare students for eventualities, not actualities" (voir NAEYC, 1988, p. 54). Ils doivent anticiper les futurs besoins des éducatrices et donc dépasser les besoins ponctuels que les étudiantes identifient.

3. Les compétences de l'éducatrice ne dépendent pas exclusivement de sa formation académique. Pour une formation adéquate, il faut miser sur des traits de personnalité spécifiques que toute éducatrice doit posséder.

Dans une revue des écrits abordant cet aspect, Feeney et Chun (1985) ressortent les caractéristiques personnelles qu'une éducatrice, pour être efficace et compétente, devrait posséder. La capacité à développer des relations positives avec les enfants, la créativité, la flexibilité, la curiosité, la connaissance de soi, la capacité de

conceptualiser et d'abstraire sont parmi les paramètres ressortis des études analysées par ces auteurs. À leur tour, NAEYC (1983a), Kohut (1980) et Spodek et Saracho (1982) reconnaissent que de bonnes éducatrices ont en commun certains traits de personnalité et sont d'avis que la qualité de leur rendement dépend de ceux-ci. Pour sa part, Katz (1986) dépasse le constat. Elle recommande que la formation tienne compte des traits de personnalité des étudiantes en mettant l'accent sur le renforcement , chez l'étudiante, de prédispositions pertinentes à l'exercice de sa profession. Elle définit ces prédispositions ainsi: "Dispositions, as defined here, include relatively stable "habits of mind" or tendencies to respond to one's experiences or to given situations in certain ways." (Katz, 1986, p. 42) Cette même auteure poursuit dans cette voie et affirme que les étudiantes ont déjà certaines compétences personnelles et que celles-ci doivent être reconnues et se révéler le point de départ de leur formation. Dans cette perspective, le rôle de la formation est:

> "to mobilize already available skills into coherent and appropriate patterns for teaching. Thus, the focus in inservice education should be on helping teachers use already available competencies more reliably, consistently, appopriately, or confidently." (Katz, 1986, p. 25-26)

4. Les approches pédagogiques des professeurs ont une influence très concrètes sur les étudiantes en service de garde et sont, en quelque sorte des modèles pour leur action éducative.

Joncas (1988), dans le cadre d'une recension des écrits relatifs à la formation initiale des éducatrices de garderie, aborde l'importance d'influences informelles (expériences de vie, expériences d'«éduqué», etc.). Tout comme Peck et Tucker (1973: voir Spodek et Saracho, 1982), elle note alors que l'étudiante, à partir des intervenants éducatifs avec lesquels elle est en interaction (enseignants, parents, pairs, etc.), n'apprend pas seulement des "choses" mais : "apprend aussi inconsciemment à éduquer, à enseigner, à transmettre des valeurs, celles de sa culture, apprentissage qui se traduira dans sa future pratique pédagogique." (p.21). En effet, "l'éducateur, en étant exposé à plusieurs processus d'éducation différents intériorise des "modèles éducatifs" qu'il reproduit ensuite inconsciemment" (Joncas, 1988, p. 21). Dans le même sens, NAEYC (1988) complète en affirmant que l'éducation dans le domaine de la petite enfance est d'autant plus difficile qu'au niveau des contenus, il est enseigné aux étudiantes une façon d'éduquer qu'elles n'ont jamais elles-mêmes expérimentée pour leur propre compte.

Ce nouvel élément laisse entrevoir la nécessité que les approches pédagogiques des professeurs en TESG soient congruentes aux concepts théoriques et aux idées qu'ils défendent et dispensent comme contenu. Plusieurs auteurs dont: Kohut (1980), Lay-Dopeyra (1988: voir NAEYC, 1988), Peck et Tucker (1973: voir Spodek et Saracho, 1982), partagent ce

point de vue et affirment par ailleurs que la portée et la qualité de la formation des éducatrices dépend, en partie, de cette congruence établie entre les pratiques mises de l'avant et les contenus livrés. Ils insistent sur le fait que pour intégrer une approche pédagogique et être en mesure de l'appliquer, il importe d'y être confronté, de la voir et d'y participer.

Un autre aspect de l'influence de la pratique éducative des professeurs en TESG concerne l'effet de modeling. L'étudiante cherche à modeler ses modes d'intervention sur une personne en qui elle a confiance et à qui elle voudrait ressembler (Joncas, 1988). Lors de la supervision de stage, les comportements et les attitudes du professeur en TESG peuvent être envisagés dans cette perspective par l'étudiante. Katz (1986), à ce sujet, fait une mise en garde importante. Tout en reconnaissant que le modeling peut avoir des effets bénéfiques, elle note par contre qu'il peut présenter le risque de dévaloriser l'étudiante. Elle insiste sur la nécessité qu'une relation de confiance ait été établie avant d'utiliser un tel type d'intervention.

> "a demonstration of skill may cause some teachers to look at the scene and say to themselves, "I'll never be that good" or "Why is it so easy for her or him?" and to become even more discourage or insecure." (Katz, 1988, p.33)

5. Le contenu exploré dans le cadre de la formation doit rejoindre certaines caractéristiques spécifiques.

À ce sujet, Spodek (1974) note que la formation doit combiner un savoir de nature empirique et un cadre théorique bien articulé. Les données empiriques devraient provenir d'expériences concrètes vécues dans des milieux de garde, entre autres. Peck et Tucker (1973: voir Spodek et Saracho, 1982) précisent la nature de ces expériences concrètes: laboratoire, jeux de rôle, simulations, stages. Lay-Dopeyra (1988: voir NAEYC, 1988) ajoute que la probabilité que les étudiantes deviennent des professionnelles compétentes est d'autant plus forte qu'elles ont participé et sont intervenues dans des contextes éducatifs appropriés. De plus, selon elle, les stages leur seront plus profitables si les étudiantes développent leur sensibilité et leur capacité à observer avec discernement autant les enfants que les autres intervenants en service de garde.

Dans un autre ordre d'idée, Katz (1988: voir NAEYC, 1988) est préoccupée par la quantité de contenu abordé dans le cadre de la formation. Elle recommande, en vue de consolider les gains, de restreindre cette quantité et de se soucier davantage de la maîtrise des contenus traités. Quant à la nature de ce contenu, Katz (1986) note qu'il doit être centré sur les besoins actuels et futurs des étudiantes/éducatrices et sur leur compréhension des situations.

6. Certaines recommandations de Lay-Dopeyra sont à retenir.

Parmi les auteurs consultés, Lay-Dopeyra émet certaines idées qui ne peuvent s'inscrire dans les principes communs qui sont exposés précédemment. Cependant, la pertinence de ces idées et l'intérêt qu'elles présentent, pour nous, nous amènent à les présenter ici. Parmi les hypothèses que cette auteure défend en vue d'améliorer la formation d'éducatrice en garderie, nous dégageons celles que les principes précédents n'ont pas touché.

> "- To the extent that teachers-to-be actively engage in conscious construction of their own concepts and self-images as teachers, they are more likely to become competent professionals.
> - If teachers-to-be identify and build a repertoire of teaching strategies ("Tricks of the trade") that are coherent with their own views of teaching, they will be more likely to accomplish their objectives in teaching.
> - If the expectation of explaining one's own practice is commonplace during training, teachers-to-be will more likely continue to be reflective about their teaching and will be better able to communicate to others about professionnal issues.
> - If teacher educators do not hold to rigorous standards for certifying graduates, we will not be able to fulfill our commitment to childrens-health, development, and learning." (Lay-Dopeyra, 1988: voir NAEYC, 1988, p. 54-55)

Suite à ces réflexions, il convient de remarquer que plusieurs principes relatifs à la formation des éducatrices en garderie peuvent guider les enseignants qui interviennent auprès d'elles. L'influence que l'enseignant a sur les étudiantes, à partir du modèle qu'elle fournit, est un

de ces principes. On ne saurait minimiser son importance, ce que la recherche rend compte en s'appuyant sur la prémisse (2) qui en témoigne.

En conclusion

Les deux prémisses qui ont fait l'objet de cette revue des écrits offrent un cadre théorique au problème posé par la recherche. En effet, d'un côté, l'importance de la clarification des valeurs en éducation et les diverses expériences pédagogiques qui se sont inscrites dans une telle démarche permet de supporter la première étape de la recherche où nous verrons à identifier les orientations philosophiques du département. D'un autre côté, la réflexion suscitée par la prémisse 2 aura permis de dégager divers principes directeurs susceptibles d'assurer de bonnes conditions à la formation d'éducatrices en garderie. La deuxième étape de la recherche, alors que nous aurons à explorer des méthodes d'enseignement qui soient conséquentes aux orientations philosophiques préalablement identifiées, pourra alors être alimentée par ces principes qui devraient guider la pratique des enseignants qui forment des éducatrices en garderie.

CHAPITRE TROISIEME

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre débute par un portrait du département de TESG et des personnes concernées par cette recherche. Il se poursuit avec la description des démarches effectuées pour l'identification des orientations philosophiques et pédagogiques du département. La méthodologie privilégiée pour l'exploration de méthodes diverses d'enseignement est ensuite présentée.

3.1. Description du département de TESG et des personnes concernées par la recherche

3.1.1. Description du département

Un département en implantation:

Le département de TESG est un nouveau département au collège Édouard-Montpetit et il est le seul à y offrir une formation en technique humaine. L'implantation de ce nouveau département se poursuit pendant trois années alors que des cours s'ajoutent de trimestre en trimestre. Les deux années au cours desquelles se réalise la recherche se situent précisément dans ce contexte d'implantation d'un nouveau département. Dans une telle perspective, outre les tâches liées à l'enseignement, celles en rapport avec l'implantation du département sont nombreuses. Ainsi, afin de faire connaître les besoins particuliers du département et de négocier les ressources humaines, matérielles et physiques qui lui sont nécessaires, il est important de rencontrer diverses personnes assumant

des responsabilités au niveau de la gestion et de l'administration du collège. Il est essentiel de maintenir des relations, avec des échanges sur une base régulière, en vue, entre autres, de la mise sur pied d'une matériathèque et d'ateliers de groupes d'enfants. De plus, le département doit voir à élaborer diverses politiques qui lui soient propres telles que celles de la valorisation de la langue française, de l'évaluation des apprentissages et de l'évaluation de l'enseignement. Par ailleurs, il est nécessaire d'établir les premiers contacts avec les services de garde de la région et de rechercher les milieux de stage disponibles et éventuellement intéressés à recevoir des étudiantes. Finalement, compte tenu que d'une année à l'autre, lors de l'implantation du département, un nouveau groupe d'étudiantes s'ajoute, de nouveaux cours sont à offrir. De ce fait, le département doit voir à l'engagement de nouvelles professeures. Entrevues, sélection, présentation du département et intégration des nouvelles professeures à l'équipe sont, parmi d'autres, des tâches qu'ont eu à assumer, à diverses périodes, les professeures déjà à l'emploi du collège.

Le programme de TESG:

Le programme de formation des éducatrices de service de garde est constitué de 16 cours de formation générale, de 26 cours liés à la spécialité et de trois stages dans le milieu des services de garde. À chacun des trimestres, la portion des cours de spécialité et des cours de formation générale peut varier. En outre, les stages s'effectuent à raison d'un par année et sont de longueur et de nature différentes. Par conséquent, chacun des stages a une implication directe et particulière

sur l'organisation du trimestre auquel il est intégré. Cette situation permet d'entrevoir que chaque trimestre, autant par sa forme que par son contenu, est très particulier.

Ce nouveau programme, tel qu'il est sommairement décrit, débute à l'automne 1986. Implantation d'un nouveau département et mise sur pied du nouveau programme se chevauchent donc au département de TESG du collège Edouard-Montpetit et s'effectuent parallèlement à la démarche de recherche.

Cette implantation du nouveau programme nécessite, de la part des professeures, des ajustements de deux types. D'un côté, en certaines occasions, il s'agit de modifier la planification d'un cours de l'ancien programme en fonction des exigences du nouveau programme, c'est-à-dire d'augmenter ou de diminuer le nombre d'heures allouées au cours (par exemple: certains cours passent de 60 à 45 heures) et/ou de modifier certains éléments de contenu. D'autre part, de nouveaux cours ont été inscrits à ce nouveau programme. Cela implique alors la planification de cours pour lesquels il y a peu de ressources disponibles, ces cours n'ayant pas "d'histoire" et n'ayant jamais été dispensés.

Un tableau présentant l'ensemble des cours au programme de TESG est inclus à la suite de cette discussion. Les cours ayant été l'objet de modifications y sont indiqués par la lettre (M) alors qu'aux nouveaux cours est associé la lettre (N).

Tableau 1

Liste des cours du programme de TESG

Trimestre	Cours dispensés par le département de TESG	Cours dispensés par un autre département
# 1	- L'observation et ses méthodes - Développement et expression de la créativité (M) - Stage de sensibilisation	- Éducation physique - Philosophie - Français - Psychologie génétique I - Cours complémentaire
# 2	- L'enfant en milieu de garde (N) - L'enfant et le jeu (M)	- Éducation physique - Philosophie - Français - Psychologie génétique II - Sociologie de la famille - Cours complémentaire
# 3	- Système de garde au Québec (M) - L'enfant et l'éveil sonore (M) - Le développement psychomoteur de l'enfant (M) - La stimulation du langage en en milieu de garde (N) - L'animateur et l'enfant (M)	- Éducation physique - Philosophie - Français - Cours complémentaire
# 4	- L'enfant et l'apprentissage (N) - L'enfant et l'expression plastique(M) - Stage d'implication - Littérature et documentation enfantine (M)	- Éducation physique - Philosophie - Français - Cours complémentaire

Trimestre	Cours dispensés par le département de TESG	Cours dispensés par un autre département
# 5	- Atelier d'intégration (N) - Élaboration de programmes éducatifs (N) - Implantation d'un service de garde (N) - Animation de groupe et travail en équipe (M) - Alimentation en milieu de garde (M) - Coordination des ressources en milieu de garde (M)	
# 6	- Séminaire de synthèse (N) - L'enfant et les nouvelles technologies (N) - La garde en milieu scolaire (N) - L'enfant et les activités psychomotrices (N) - L'enfant et la santé (M) - Stage d'intervention	

Légende: **M: cours ayant fait l'objet de modifications en terme d'heures ou de contenu**
N: cours ajoutés avec le programme en vigueur en septembre 1986

3.1.2. Description des personnes concernées par la recherche

Diverses personnes sont impliquées à cette recherche et ce, à différents niveaux. Ce sont: les étudiantes, les professeures et quelques personnes ressources.

Les étudiantes:

Au total, 126 étudiantes et 3 étudiants ont amorcé leur formation en TESG aux trimestres d'automne 1986, 87 et 88. De ce nombre, 43 abandonnent leur formation en TESG au cours de ces trois années. Le tableau suivant fournit de plus amples détails. La recherche ayant été réalisée entre l'automne 87 et l'hiver 89, il importe de considérer ces deux années scolaires plus particulièrement.

Tableau 2

Nb d'étudiantes en TESG à différents trimestres, en septembre

Groupe	Trimestre			
	Automne 86	Automne 87	Automne 88	Hiver 89
Groupe A	40	28	25	24
Groupe B		40	27	23
Groupe C			49	36

Les professeures:

La recherche s'amorce à l'automne 86 avec une équipe nouvelle constituée des trois professeures qui ont assumé la première année d'implantation du département et de trois professeures nouvellement engagées. À l'hiver 88, deux autres professeures se joignent à l'équipe en remplacement de deux professeures en congé (maladie/maternité). Finalement, à l'automne 88, les professeures en congé à l'hiver 88 sont de retour; les professeures qui effectuaient le remplacement assument des tâches complètes d'enseignement et l'équipe accueille une fois de plus deux nouvelles professeures (voir tableau 3).

Tableau 3

Professeures impliquées à l'équipe départementale à différents moments de la démarche de recherche

Période de l'année	Identification des professeures									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avant août 87 x	x	x								
Août 87 à décembre 87 x	x	x	x	x	x	x				
	x	x	x	x	x					
janvier 88 à avril 88	x	x	x	x		x	x	x		
	x	x	x	x			x	x		
mai 88 à juin 88	x	x	x	x			x	x		
	x	x	x	x	x		x	x		
août 88 à juin 89	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

En ce qui concerne le statut de chacune, la situation est la suivante durant l'année scolaire 1988-89:

- 2 professeures sont permanentes;
- 5 professeures sont engagées à temps plein, sur un poste mais sont non permanentes;
- 2 professeures sont à temps plein, sur des charges de cours;
- 1 professeure est à temps partiel, sur une charge de cours.

Le tableau suivant (tableau 4) donne de plus amples renseignements sur la formation et l'expérience de chacune.

Tableau 4

Formation et expérience des professeures de l'équipe

	Formation principale	enseignement collégial (nombre d'années d'expérience) (lors de l'engagement)	expériences connexes (nombre d'années d'expérience)
1	Baccalauréat Histoire	6 ans: Collégial	2 ans: RGQ (implantation et permanence) 2 ans: Coordination provinciale (élaboration du programme)
2	Maîtrise Éducation	4 ans: Collégial	9 ans: enseignante à la maternelle 3 ans: MEQ : conseiller pédagogique (Passe-Partout) 5 ans: MEQ : agent de développement pédagogique (programme préscolaire) 1 an : Coordination provinciale (membre)
3	Maîtrise Psychologie de l'éducation	1/2 an : Collégial	2 1/2 ans: Garderie: éducatrice 1/2 an: recherche en garderie
4	Baccalauréat Psychosociologie de la communication	4 cours: Éducation aux Adultes (Éducation Service de Garde)	5 ans: RGR-6C (permanence) 1an: Garderie: éducatrice 2 ans: Consultation individuelle et de groupe - formation à contrat

	Formation principale	enseignement collégial (nombre d'années d'expérience) (lors de l'engagement)	expériences connexes (nombre d'années d'expérience)
5	Baccalauréat Éducation	2 cours: Éducation aux Adultes (Education Services de garde) 2 ans: Collégial	1 an: Garderie: responsable 6 ans: enseignante à la maternelle 3 ans: enseignante: enfants en difficulté 3 ans: MEQ 6 ans: CLSC: animation petite enfance
6	Baccalauréat Éducation (Maîtrise en éducation en cours)	3 cours: Éducation des Adultes (Services Garde) Stage: Université (Éducation préscolaire	2 ans: Université de Montréal: agent de recherche 3 ans: Garderie: éducatrice 1 an: Enseignante à la maternelle
7	DEC. Techniques infirmières Certificats: Santé communautaire et Milieu clinique	1 an: Collégial 2 cours: Éducation des Adultes (Éducation Services Garde)	3 ans: Garderie: éducatrice 2 ans: Animation 5 ans: CLSC: petite enfance
8	Baccalauréat Es Arts (Maîtrise en éducation des Arts en cours)	2 ans: auxiliaire d'enseignement à l'université 2 ans: Éducation aux Adultes (Services Garde)	1 an: Garderie: éducatrice 3 ans: Enseignement à l'élémentaire et au secondaire
9	Baccalauréat Psychologie	2 cours: Éducation aux Adultes (Éducation Service de garde)	3 ans: Garderie: éducatrice 7 ans: Garderie: responsable
10	Baccalauréat Orthopédagogie (M. Ed. en technologie éducationnelle en cours)	1/2 an: Collégial 1 1/2 an: Université: 3 cours, 4 assistances de cours	3 ans: Garderie: éducatrice 1 1/2 an: Enseignement au secondaire 1 an: Intervenante Insertion sociale et professionnelle des 18-30 ans

Par rapport à la réalisation de la recherche, divers regroupements des professeures sont nécessaires. Entre autres, il convient de faire ici la distinction entre les termes **«équipe de recherche»**, **«équipe départementale»** et **«équipe de niveau»**. **«L'équipe de recherche»** est constituée des professeures dont une partie de la tâche est liée directement à cette recherche. Elles sont responsables du déroulement de la recherche et doivent produire les rapports et les autres documents exigés. En 1987-88, deux professeures font partie de cette équipe et en 1988-89, elles sont au nombre de trois.

Quant à **«l'équipe départementale»**, elle est constituée de **toutes** les professeures du département, y compris celles qui font partie de l'équipe de recherche. Ces personnes sont, en quelque sorte, les «sujets» de l'expérimentation de cette recherche. Elles fournissent les données qui sont ensuite analysées par l'équipe de recherche.

Finalement, **«l'équipe de niveau»** est un regroupement des professeures sur la base du trimestre auquel elles enseignent. Les équipes de niveau sont au nombre de trois (une par trimestre) et sont mises sur pied pour la deuxième partie de la recherche lorsque se déroule l'exploration des méthodes d'enseignement.

Les personnes-ressources:

Des personnes-ressources sont impliquées de différentes façons à cette recherche. **Une stagiaire en psychologie de l'éducation** (doctorat) de l'Université de Montréal a été de celles-ci. À l'automne

1987, soit au tout début de la recherche, elle participe à l'équipe de recherche. En plus d'animer les premières rencontres avec l'équipe départementale, sa formation et ses expériences professionnelles lui permettent d'apporter une certaine expertise par rapport au processus d'identification des valeurs en cours lors de cette période. Au cours de l'hiver 1988, son implication diminue pour en être une de support occasionnel à l'équipe de recherche.

De plus, **trois conseillers pédagogiques** du Collège Édouard-Montpetit sont consultés à plusieurs reprises. Leur support prend différentes formes: - faciliter l'accessibilité à certains documents, - offrir du feed-back sur le déroulement de la recherche, - commenter les rapports rédigés sur la recherche en cours, etc..

Finalement, **un consultant externe**, spécialiste de l'éducation, a rencontré l'équipe de recherche durant une journée. L'objectif de cette rencontre est de faire une mise au point sur le déroulement de cette recherche et d'identifier des solutions possibles aux problèmes rencontrés.

3.2. Présentation globale de la méthodologie de recherche

La démarche de recherche s'échelonne sur deux années et plusieurs actions différentes sont entreprises pour chacune des deux facettes du problème posé par la recherche. La méthodologie étant alors relativement complexe, nous la présentons globalement avant de préciser dans les deux

prochaines sections les démarches entreprises pour chacune des deux étapes de la recherche.

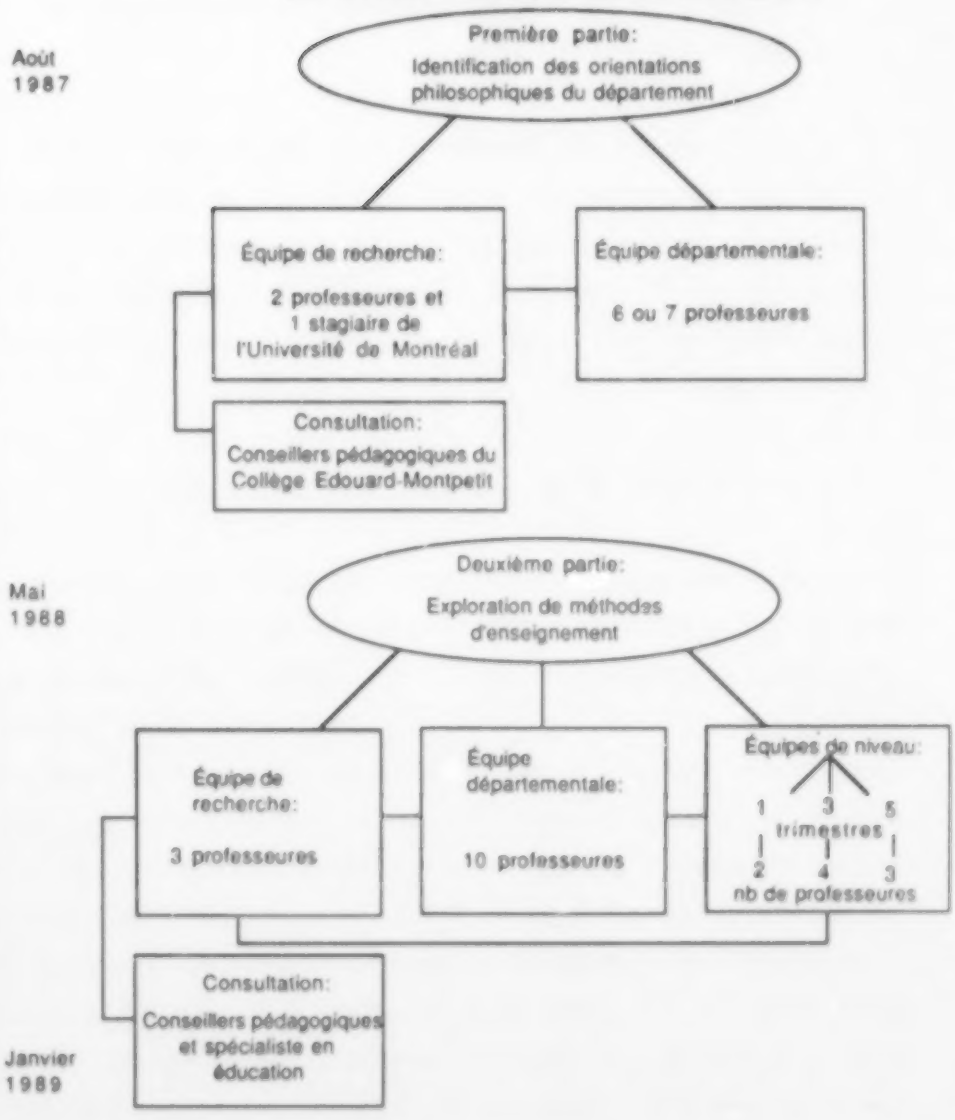
La première partie de la recherche se déroule de septembre 87 à mai 88 et concerne l'identification des orientations philosophiques et pédagogiques du département. L'équipe de recherche et l'équipe départementale participent alors à la démarche. La majeure partie des activités sont constituées de discussions et de réflexions sur les valeurs.

La deuxième partie de la recherche a lieu de mai 88 à janvier 89 alors que l'exploration de méthodes diverses d'enseignement est effectuée. À ce moment, l'équipe de recherche, l'équipe départementale et les équipes de niveau coordonnent leurs actions. La majeure partie des activités sont alors l'expérimentation de stratégies d'enseignement que chaque équipe de niveau assume.

Au cours de ces deux grandes étapes de la démarche, plusieurs actions différentes sont menées. En dépit de cette variété, une préoccupation est constante et conditionne la réalisation de ces actions. Il s'agit du souci que nous avons de prendre en considération les besoins des étudiantes avec lesquelles nous interagissons. Cette préoccupation se retrouve à plusieurs niveaux et la présentation plus précise de chacune des étapes de la recherche (deux prochaines sections) permet d'en percevoir l'influence sur la démarche de recherche.

La figure suivante (figure 1) illustre, de façon synthétique, la démarche de recherche que nous avons menée.

Figure 1
Illustration de la démarche de recherche



3.3. Première partie de la recherche: identification des orientations philosophiques et pédagogiques du département de TESG

Une année scolaire (septembre 87 à mai 87) est nécessaire pour que l'équipe départementale identifie les orientations philosophiques et pédagogiques qui lui sont propres. Les pages qui suivent fournissent des informations sur le choix et la description des instruments de mesure utilisés, ainsi que sur le déroulement de la recherche lors de cette première partie.

3.3.1. Première étape: Utilisation d'un questionnaire

Les diverses données recueillies suite à l'utilisation d'un questionnaire servent de cadre de référence et de point de départ au processus d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques. Il nous apparaissait important que chaque membre de l'équipe départementale puisse se situer par rapport à un modèle déjà existant pour entreprendre la démarche d'identification des valeurs propres à l'équipe. De plus, la possibilité de recueillir des informations sur les valeurs des étudiantes et de les comparer à celles de l'équipe des professeures nous apparaissait un apport d'informations stimulantes dans cette démarche. En effet, cette possibilité nous permettait d'envisager que nous préciserions davantage nos choix philosophiques par cette comparaison effectuée éventuellement entre les valeurs des étudiantes et les valeurs des professeures.

L'équipe de recherche désirait alors utiliser un instrument déjà existant, en français et dont la validité et la fidélité avaient déjà été vérifiées. Un inventaire de divers travaux réalisés dans ce domaine ainsi qu'une visite dans une testothèque (Université de Montréal) nous ont fait prendre conscience du peu d'instruments portant sur notre sujet.

Considérant les paramètres identifiés ci-dessus, les questionnaires suivants ont alors été retenus:

- Questionnaire des valeurs d'éducation (QVE), versions éducateur et étudiant, de Jacques Perron (1980);
- Échelle d'attitudes, version éducateur, de Kerlinger et traduit par Jacques Perron (1980).

Voici une brève description de chacun d'eux.

Questionnaire des valeurs d'éducation (QVE).

Le questionnaire des valeurs d'éducation (QVE) porte sur des aspects de l'éducation qui revêtent une importance variable selon les personnes. Le QVE est constitué de 92 items auxquels le sujet répond à l'aide d'une échelle de cotation en six points (1= presque pas d'importance et 6= très grande importance). Les versions "éducateur" et "étudiant" ont été utilisées aux fins de cette recherche. La version "éducateur" exige que les réponses du sujet traduisent les valeurs qu'il manifeste par ses comportements habituels dans le milieu où il travaille alors que la version "étudiant" demande au sujet de se prononcer sur le degré d'importance qu'il accorde à chacun des items.

Ces 92 items se regroupent en sept échelles distinctes qui ne sont pas présentées et définies dans le questionnaire. Ces sept échelles sont les suivantes: - réalisation (13 items), - statut (16 items), - climat (10 items), - risque (10 items), - liberté (10 items), participation (13 items), - sécurité (10 items).

L'échelle "réalisation" regroupe les items relatifs à l'utilisation et au développement des ressources et des capacités de l'individu, au rendement, à la connaissance et la satisfaction de soi. L'échelle "statut" est constituée des énoncés qui réfèrent à la reconnaissance sociale, à la réputation, à l'influence, à la réussite et au prestige. L'échelle "climat" comprend les items définissant des éléments de base du support affectif et social; entre autres: la confiance, l'encouragement, la compréhension, le respect. L'échelle "risque" est définie par les énoncées relatifs au fait de se mesurer à des difficultés, de persévérer dans l'action malgré les embûches, donc de relever des défis. Les items formant l'échelle "liberté" sont associés à diverses formes de liberté. Ils réfèrent autant à l'action qu'à l'emploi et à la disposition du temps ou de la manière d'apprendre. L'expression d'opinion, la participation active et la remise en question caractérisent les énoncés qui constituent l'échelle "participation". Enfin, l'échelle "sécurité" regroupe les items en rapport avec la stabilité du milieu et l'assurance de réussir.

Perron a aussi identifié deux formes de réalisation de soi complémentaires et qui se dégagent des résultats aux différentes échelles. Il s'agit des formes impressive et expressive. Il les définit ainsi:

> "La première forme de réalisation revêt un caractère adaptatif au sens où les dimensions qui s'y rattachent (climat, sécurité, statut) renvoient à des sources de contrôle extérieures à la personne et réfèrent à des modalités de gratification attendues du milieu environnant. (...) La deuxième forme de réalisation (...) est assortie du risque, de la liberté et de la participation. Ces divers aspects de la valorisation reflètent selon nous, l'affirmation et la prise en charge de soi et sont de nature à placer la personne dans des rapport de contraste avec son milieu environnant." (Perron, 1981, p. 117).

Il importe de préciser que le QVE a fait l'objet de plusieurs analyses statistiques qui ont permis d'évaluer l'homogénéité des items de chacune des sept échelles, la fidélité des échelles et les intercorrélations entre chacune, de même que la validité (de contenu et externe) de ce questionnaire. Perron (1981) apporte des informations précises sur ce sujet[11]

L'analyse des réponses des étudiantes et des professeures du département a été effectuée à l'Université de Montréal par Monsieur Jacques Perron. Les résultats transmis dans ce rapport sont exprimés sous forme de moyennes et de percentiles à chacune de échelles.

L'échelle d'attitudes de Kerlinger.

La version française qu'a produite Perron en 1980 du Education: Scale VII de Kerlinger, le Éducation: échelle d'attitudes: version éducateur est composée de 30 items se rapportant à l'éducation. À chacun de ces

---

[11] Voir à ce sujet: PERRON, J., (1981) Valeurs et choix en éducation .

énoncés, le sujet répond à l'aide d'une échelle de cotation en six points (-3 = absolument pas d'accord et +3 = parfaitement d'accord). Les réponses doivent traduire les attitudes, opinions ou convictions que la personne manifeste par son comportement habituel dans le milieu où il travaille.

Cet instrument permet de mesurer deux types d'attitude par rapport à l'éducation: le progressisme et le traditionnalisme. Le traitement des réponses se fait en associant un score à chacune. D'autres opérations permettent ensuite d'obtenir un seul score (entre -7 et 7) qui indique si la personne se trouve du côté «traditionnel» (entre -7 et -1) ou «progressiste» (entre 1 et 7) de l'échelle de Kerlinger.

Nous avons donc utilisé ces deux instruments précédemment décrits afin de déclencher la première partie de la démarche de recherche. Nous vous expliquons maintenant le déroulement de cette phase d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques.

3.3.2. Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques: Activités de l'équipe départementale

En vue d'effectuer une présentation qui soit claire, les activités menées par l'équipe départementale sont expliquées dans un premier temps alors que celles de l'équipe de recherche sont précisées en deuxième lieu.

La démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques est essentiellement constituée de discussions menées par l'équipe départementale et a nécessité 10 rencontres d'une durée d'environ deux heures chacune. Ces rencontres sont réparties de septembre 1987 à mai 1988. La typologie des valeurs utilisée par Perron (1980) est retenue et utilisée comme trame de fond à ces discussions. L'équipe départementale se prononce donc sur la définition de chacune des six valeurs de cette typologie pour les ajuster en fonction de ses propres conceptions.

Déroulement des rencontres de l'équipe départementale:

Les deux heures prévues pour chacune des rencontres sont réparties ainsi. Après la présentation de l'ordre du jour, une heure et quart est allouée à la discussion. Une période d'une demi-heure est ensuite réservée pour faire une synthèse de la discussion et pour effectuer un consensus sur les éléments importants à retenir pour une éventuelle définition de la (des) valeur(s) discutée(s). Enfin, un dernier quart d'heure concerne l'évaluation de la rencontre ainsi qu'une proposition de mode de fonctionnement pour la rencontre suivante. Cette dernière période nous est apparue primordiale pour assurer l'ajustement constant entre la démarche proposée par l'équipe de recherche et les besoins de l'équipe départementale.

Contenu des rencontres de l'équipe départementale:

Première rencontre: (septembre 87)

Cette première rencontre a pour but de familiariser toute l'équipe aux objectifs visés par la recherche. Les personnes ayant conçu le projet voient à en situer la problématique, à clarifier les rôles des différentes personnes impliquées dans la recherche et à préciser la démarche éventuelle que l'équipe départementale sera amenée à poursuivre. L'équipe de recherche propose une méthodologie à suivre pour l'identification des valeurs. Cette proposition est acceptée par l'équipe départementale.

Deuxième rencontre: (octobre 87)

Les professeures complètent les tests de Perron et de Kerlinger/Perron. Une discussion sur la pertinence de ces outils dans le processus de recherche est aussi engagée.

Troisième et quatrième rencontres: (novembre et décembre 87)

Suite à la passation des questionnaires, une première analyse et interprétation des résultats effectuée par l'équipe de recherche est présentée à l'équipe départementale. Les objectifs de ces rencontres sont de prendre connaissance des divers résultats, des différences existant entre les professeures, de même qu'entre les professeures et les étudiantes et d'amorcer la réflexion sur les valeurs. Précisons que nous n'avons pas cru bon d'insister sur les résultats de nature statistique. Ceux-ci étaient plutôt utilisés à des fins d'auto-analyse et visaient à stimuler la discussion et la réflexion. Ils fournissaient des données à

l'égard desquelles nous cherchions à cerner nos propres valeurs et à situer nos choix philosophiques.

Cinquième rencontre: (décembre 87)

La discussion sur la valeur «liberté» est entamée à partir de la définition de Perron et en référence aux expériences d'enseignement des professeures participant à l'échange.

Sixième rencontre: (janvier 87)

La discussion sur la valeur «liberté» se poursuit en exploitant une définition préalablement élaborée par l'équipe de recherche. Cette définition a été constituée à l'aide des idées principales émises par l'équipe départementale lors de la rencontre précédente. Un consensus sur les éléments essentiels à retenir pour une nouvelle définition de ce concept est effectué.

Septième rencontre: (février 87)

Chacune des professeures soumet une définition des valeurs «risque» et «participation» qu'elle avait préparée auparavant. La discussion sur ces deux concepts se fait en confrontant ces définitions les unes aux autres et en cherchant à situer les valeurs privilégiées par l'équipe départementale. Les aspects importants font l'objet d'un consensus et sont repris par l'équipe de recherche en vue de la formulation d'une définition qui convienne à l'équipe départementale.

Huitième rencontre: (mars 87)

Une première version des valeurs abordées lors des rencontres antérieures est soumise par l'équipe de recherche aux professeures du département. La discussion porte sur ce texte et sur les précisions et les modifications à y apporter.

Neuvième rencontre: (avril 87)

Les valeurs «sécurité», «climat» et «statut» sont discutées au cours de cette rencontre, à partir des premières définitions élaborées auparavant par l'équipe de recherche. À nouveau, un consensus effectué sur les points jugés importants par l'équipe départementale clôt la rencontre.

Dixième rencontre: (mai 1987)

Suite à ces discussions, l'équipe de recherche propose un texte qu'elle a élaboré. Celui-ci définit les orientations philosophiques et pédagogiques départementales. Il est discuté, commenté, critiqué et est adopté par l'équipe départementale. Certains ajustements sont proposés à l'équipe de recherche en vue d'améliorer cet écrit.

3.3.3 Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques: Activités de l'équipe de recherche

Des rencontres des membres de l'équipe de recherche ont lieu en alternance avec celles de l'équipe départementale, de façon à ajuster la planification de la démarche d'identification des valeurs en fonction des besoins et du rythme de l'équipe départementale. Ces rencontres servent aussi à rédiger différents textes précisant les valeurs privilégiées par le département et amenant à la définition graduelle des orientations philosophiques et pédagogiques de l'équipe des professeures.

Au cours du processus d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques du département, l'équipe de recherche tient 34 rencontres. 17 d'entre elles impliquent la stagiaire de l'Université de Montréal. Les autres rencontres sont effectuées par les deux professeures de l'équipe de recherche.

Contenu des rencontres de l'équipe de recherche:

Les rencontres peuvent se diviser en quatre blocs différents, d'après l'orientation principale qu'elles ont eu à ces diverses périodes.

Premier bloc: Amorce de la recherche (août 87 à octobre 87):

Lors des six premières rencontres, l'équipe de recherche définit son mandat et précise le contexte de la recherche. Elle voit à clarifier les rôles et les fonctions de chaque personne de l'équipe. À partir d'une

recension des écrits, elle cherche à donner un cadre théorique à la recherche et à dégager la méthodologie à privilégier. Les sujets explorés sont nombreux et variés: la clientèle étudiante des CEGEP, les méthodes d'enseignement, les styles et modes d'apprentissage, les valeurs en éducation, etc. Par ailleurs, les deux professeures de l'équipe de recherche effectuent des tâches à l'extérieur des rencontres. Ces tâches sont réparties et fixées à chaque rencontre, selon les besoins envisagés.

Deuxième bloc: Identification des valeurs et instruments de mesure (octobre 87 - novembre 87)

Les premières des cinq rencontres constituant ce bloc ont pour objet de choisir les instruments de mesure qui seront utilisés pour l'identification des valeurs. Le choix effectué, les données recueillies à partir des dits instruments sont comptabilisées et l'équipe de recherche effectue une première analyse et interprétation des résultats.

Troisième bloc: Suivi de la démarche de l'équipe départementale (novembre 87 à mai 87)

Lors de cette période, quatorze rencontres sont menées par l'équipe de recherche. Cette dernière y fait essentiellement le suivi de la démarche de l'équipe départementale. Pour chacune des réunions des professeures du département, l'équipe de recherche a préalablement planifié son déroulement, en faisant, entre autres, un retour sur la ou les rencontre(s) précédente(s) de l'équipe départementale et en élaborant différentes définitions des valeurs à soumettre à cette même équipe. Au cours de cette période, l'équipe de recherche élabore petit à petit les

recension des écrits, elle cherche à donner un cadre théorique à la recherche et à dégager la méthodologie à privilégier. Les sujets explorés sont nombreux et variés: la clientèle étudiante des CEGEP, les méthodes d'enseignement, les styles et modes d'apprentissage, les valeurs en éducation, etc. Par ailleurs, les deux professeures de l'équipe de recherche effectuent des tâches à l'extérieur des rencontres. Ces tâches sont réparties et fixées à chaque rencontre, selon les besoins envisagés.

Deuxième bloc: Identification des valeurs et instruments de mesure (octobre 87 - novembre 87)

Les premières des cinq rencontres constituant ce bloc ont pour objet de choisir les instruments de mesure qui seront utilisés pour l'identification des valeurs. Le choix effectué, les données recueillies à partir des dits instruments sont comptabilisées et l'équipe de recherche effectue une première analyse et interprétation des résultats.

Troisième bloc: Suivi de la démarche de l'équipe départementale (novembre 87 à mai 87)

Lors de cette période, quatorze rencontres sont menées par l'équipe de recherche. Cette dernière y fait essentiellement le suivi de la démarche de l'équipe départementale. Pour chacune des réunions des professeures du département, l'équipe de recherche a préalablement planifié son déroulement, en faisant, entre autres, un retour sur la ou les rencontre(s) précédente(s) de l'équipe départementale et en élaborant différentes définitions des valeurs à soumettre à cette même équipe. Au cours de cette période, l'équipe de recherche élabore petit à petit les

premières versions des orientations philosophiques et pédagogiques du département qu'elle présente ensuite aux professeures du département.

En parallèle, l'équipe de recherche voit à informer les étudiantes du «portrait» de leur groupe que les résultats au test de Perron ont permis de tracer. De plus, elle initie une démarche d'évaluation de la formation auprès des étudiantes. À cette fin, elle élabore un questionnaire, anime deux rencontres avec les étudiantes et recueille leurs commentaires.

Quatrième bloc: Rédaction de documents (mars 87 - avril 87)

La production du rapport sur la première année de réalisation du projet de recherche est effectuée au cours des mois de mars et avril 87. De plus, la demande de subvention en vue d'un renouvellement est préparée. et la planification des activités à venir est dressée. La réalisation de ces écrits s'échelonne sur deux rencontres.

À diverses reprises (cinq rencontres), un conseiller pédagogique du Collège Édouard-Montpetit est consulté au cours de cette période. Ses commentaires sur les textes des orientations philosophiques et pédagogiques du département élaborés lors du bloc de rencontres précédentes sont sollicités à quelques occasions.

Le tableau 5 présente les tâches et les fonctions propres à l'équipe départementale et à l'équipe de recherche. Il permet de voir le rôle respectif joué par chacune de ces équipes dans le processus global de la recherche.

Tableau 5

Tâches et fonctions de l'équipe départementale et de l'équipe de recherche lors de l'identification des orientations philosophiques et pédagogiques

Équipe départementale
- Passation des tests - Retour sur les résultats des tests - Discussion sur les valeurs et sur les orientations philosophiques et et pédagogiques du département - Consensus à effectuer sur les choix philosophiques et pédagogiques du département - Critique des propositions soumises pour la définition des orientations philosophiques et pédagogiques du département - Évaluation des rencontres et proposition de stratégies pour la poursuite de la démarche
Equipe de recherche
- Choix des instruments de mesure - Premier traitement des résultats des tests - Préparation et animation des rencontres de l'équipe départementale - Évaluation continue de la démarche de recherche - Consultation des conseillers pédagogiques sur le déroulement de la recherche - Formulation de propositions des orientations philosophiques et pédagogiques à soumettre à l'équipe départementale - Planification des activités de recherche pour cette étape

3.4. Deuxième partie de la recherche: exploration de méthodes d'enseignement

L'exploration de méthodes d'enseignement cohérentes aux orientations philosophiques et pédagogiques du département de TESG s'échelonne de mai 88 à janvier 89. Au cours de cette période, trois types de regroupement entre les professeures sont en place. L'équipe départementale, l'équipe de recherche et les trois équipes de niveau (telles qu'elles sont définies au point 4.1.2) voient à concerter leurs efforts et assument chacune leur part de responsabilités et de fonctions dans cette partie.

Le déroulement de cette deuxième partie d'expérimentation est présenté à partir de la description des diverses rencontres tenues par chacun de ces regroupements. Afin de faciliter la compréhension de cette partie, il convient de préciser que le trimestre qui a été l'objet de cette expérimentation est celui de l'automne 88. Au cours de cette période, des étudiantes en première, en deuxième et en troisième années en étaient respectivement à leur premier, troisième et cinquième trimestres de formation. Dans la discussion à suivre, lorsqu'il est question des trimestres qui sont l'objet de l'expérimentation, nous référons précisément à ces trois trimestres de formation.

3.4.1. Démarche d'exploration des méthodes d'enseignement: activités de l'équipe départementale

Une première étape dans l'exploration des méthodes d'enseignement implique toutes les professeures du département. En effet, sans égard au trimestre où chacune sera impliquée, les professeures de l'équipe départementale cherchent à élaborer les grandes lignes directrices de chacun des trimestres, en fonction des orientations philosophiques et pédagogiques préalablement identifiées et en tenant compte des cours offerts alors. Plusieurs idées sont examinées et suggérées. De plus, une progression dans l'expérimentation effectuée du trimestre 1 au trimestre 5 est recherchée. Trois rencontres sont nécessaires à ce processus.

Une nouvelle réunion s'ajoute à celles-ci alors que chaque équipe de niveau présente une première ébauche de l'organisation du trimestre dont elle a la responsabilité. L'équipe départementale discute, commente et critique chacune des propositions.

Finalement, une journée pédagogique est consacrée à une première planification de méthodes d'enseignement pour les trimestre #2, #4 et #6. Les points de départ de la discussion qui se tient alors sont les propositions préalablement conçues à ce sujet par l'équipe de recherche.

3.4.2. Démarche d'exploration des méthodes d'enseignement: activités des équipes de niveau

Trois équipes de niveau sont constituées, chacune regroupant les professeures enseignant à un même trimestre du programme. De plus, les trois membres de l'équipe de recherche ont chacune la responsabilité d'une équipe de niveau afin de stimuler l'équipe dans l'exploration des méthodes d'enseignement et de permettre les ajustements nécessaires entre le déroulement des trois trimestres du programme.

La première rencontre des équipes de niveau a pour but d'effectuer une ébauche de l'organisation de chaque trimestre en intégrant des éléments suggérés par l'équipe départementale au cours de réunions antérieures. De plus, chaque équipe de niveau injecte de nouvelles idées et donne une couleur particulière à «son» trimestre. Les rencontres suivantes servent à faire le point sur l'expérimentation en cours, à planifier les méthodes à expérimenter, à les analyser et à faire les ajustements qui s'imposent.

Étant donné la nature et l'ampleur des diverses méthodes explorées pour chaque trimestre, l'expérimentation s'avère très différente d'une équipe de niveau à l'autre. Par conséquent, chaque équipe de niveau voit à se donner une façon de fonctionner qui lui est spécifique. Ainsi, le nombre et la nature des rencontres varient d'une équipe à l'autre. Pour sa part, l'équipe du premier trimestre (deux professeures) a eu cinq réunions formelles. L'équipe du «troisième trimestre» (quatre professeures) a tenu six .rencontres d'équipe. En outre, à quelques reprises, des rencontres

entre deux professeures ont lieu. À ce moment-là, des liens sont établis entre les contenus et les méthodes d'enseignement des différents cours dont ces professeures ont la responsabilité. Finalement, l'équipe responsable du «cinquième trimestre» (trois professeures) mène une réunion par semaine, pour un total de 15 au cours du trimestre.

3.4.3. Démarche d'exploration des méthodes d'enseignement: activités de l'équipe de recherche

L'équipe de recherche a tenu 15 rencontres réparties régulièrement au cours de cette période d'expérimentation. De ce nombre, trois rencontres réparties à différents moments au cours de l'automne 88 (août, octobre et décembre) ont pour objet la planification des activités de l'équipe et permettent d'effectuer un suivi du déroulement de la recherche. De plus, deux réunions sont consacrées plus particulièrement à l'analyse des données recueillies à partir des instruments de planification des cours et à une analyse critique de cet instrument. Cet outil avait été conçu en mai 88 et distribué à chaque professeure à ce moment-là. D'autre part, huit rencontres concernent l'ébauche de méthodes d'enseignement susceptibles d'être expérimentées pour les trimestres #2, #4 et #6 qui sont à venir (hiver 89). Finalement, la synthèse de la recherche est amorcée et s'étale alors sur quatre rencontres. C est dans cette perspective qu'un spécialiste en éducation et une conseillère pédagogique du Collège Édouard-Montpetit sont consultés. La réunion s'échelonne sur une journée complète et permet de faire le point sur l'état des travaux à ce moment.

Le tableau 6 donne un aperçu des tâches effectuées par chacun des regroupements de professeures. Il permet de plus de résumer les réalisations effectuées par le département lors de cette deuxième partie de la recherche.

Tableau 6

Tâches et fonctions de l'équipe départementale, des équipes de niveau et de l'équipe de recherche lors de l'exploration des méthodes d'enseignement

Équipe départementale
- Discussion sur l'orientation à donner à l'expérimentation qui sera effectuée à chacun des trimestres (#1, #3, #5) - Mise en commun des idées des professeures concernant les méthodes d'enseignement à expérimenter à chacun des trimestres (#1, #3, #5) - Établissement de liens entre les expérimentations différentes des trois trimestres (#1, #3, #5) - Discussion et critique des propositions de l'équipe de recherche sur les méthodes d'enseignement planifiées pour les trimestres #2, #4, #6
Équipes de niveau
- Élaboration de méthodes d'enseignement spécifiques à chacun des trimestres (#1, #3, #5) - Organisation de chacun des trimestres en fonction des méthodes d'enseignement mises de l'avant et des exigences du programme - Expérimentation des méthodes d'enseignement par chacune des professeures des équipes de niveau - Évaluation continue et ajustement des méthodes d'enseignement - Planification des cours à partir de l'instrument de planification conçu par l'équipe de recherche

Équipe de recherche

- Planification des activités de l'équipe de recherche pour cette étape
- Élaboration de définitions des concepts importants du texte présentant les orientations philosophiques et pédagogiques départementales
- Conception d'un instrument de planification des cours (en fonction des orientations philosophiques et pédagogiques)
- Traitement des données recueillies à partir des instruments de planification complétés par les professeures pour les cours qu'ils offrent
- Analyse critique de l'instrument de planification
- Encadrement des réalisations des équipes de niveau par la participation d'une professeure de l'équipe de recherche à chacune des équipes de niveau
- Élaboration des premières propositions pour les méthodes d'enseignement des prochains trimestres (#2, #4, #6)
- Préparation d'une journée pédagogique pour les professeures du département afin de discuter les propositions des méthodes d'enseignement des trimestres #2, #4, #6 telles que planifiées par l'équipe de recherche
- Amorce de la synthèse de la démarche de recherche (en vue de l'élaboration du rapport final)
- Consultation d'une conseillère pédagogique et d'un spécialiste en éducation sur le déroulement de la recherche

CHAPITRE QUATRIEME

RÉSULTATS

Ce chapitre sur les résultats débute par la présentation de ceux-ci. Les résultats concernant chacun des deux pôles de la recherche sont ressortis et sont constitués des orientations philosophiques et pédagogiques que l'équipe départementale a d'abord définies et d'une description des méthodes d'enseignement explorées dans la deuxième phase de la recherche. L'analyse et l'interprétation des résultats suivent et sont effectuées à partir d'une confrontation entre ces deux types de résultats. Cette discussion permettra de dégager les niveaux de cohérence et d'incohérence de nos pratiques éducatives et d'en ressortir les aspects à améliorer et/ou à consolider. Cette réflexion mène à la proposition d'un modèle pédagogique propre au département de TESG du Collège Édouard-Montpetit et constitue la section suivante. Finalement, le chapitre se termine par un retour critique sur la démarche de recherche que nous avons réalisée.

4.1. Présentation des résultats

Cette section regroupe les résultats des deux grandes parties explorées par la recherche. Chaque partie de la recherche a donné lieu à des résultats de nature différente qui sont, de surcroît, présentés dans des formes, elles aussi, variées.

4.1.1. Résultats: Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques

Cette section présente les résultats découlant du premier objectif de cette recherche soit de définir les orientations philosophiques et pédagogiques privilégiées par les professeures du département. Ces résultats prennent alors la forme de deux textes ayant pour titre: Orientations philosophiques et pédagogiques du département de TESG du Collège Édouard-Montpetit et Définitions de concepts importants des orientations philosophiques et pédagogiques départementales.

Concernant la définition des orientations philosophiques et pédagogiques, il importe de noter ici que le choix des valeurs ne s'est pas effectué par élimination de valeurs ou par confrontation des unes et des autres. Nous avons plutôt cherché à préciser les valeurs départementales à partir des valeurs déjà primées par les professeures, tout en s'inspirant du modèle théorique ressorti par Perron (voir chapitre 3) qui nous fournissait un vocabulaire commun. Le texte fait alors état de la synthèse que notre groupe de professeures a pu effectuer et constitue les définitions que nous donnons de nos orientations philosophiques et pédagogiques.

En premier lieu, le texte présente notre conception de l'être et notre conception de l'apprentissage, conceptions sur lesquelles reposent tout le texte à suivre. Nos valeurs sont ensuite dégagées de façon globale et dans la perspective où nous voulions établir des liens entre celles-ci. Trois principes pédagogiques viennent clore cet écrit. Le dernier texte

présente les concepts importants des orientations philosophiques et pédagogiques que nous avons cherché à définir et qui complètent les résultats issus de cette première partie de la démarche de recherche.

ORIENTATIONS PHILOSOPHIQUES ET PÉDAGOGIQUES DU DÉPARTEMENT DE TESG DU COLLEGE ÉDOUARD-MONTPETIT

L'intention de cette recherche est de donner une orientation aux professeures dans leur action pédagogique. La nature même de cette orientation repose sur un choix de valeurs qui ont fait l'objet de discussions au sein de l'équipe départementale.

Ces discussions avaient comme trame de fond la typologie des valeurs d'éducation utilisée par Perron(1980) dans son Questionnaire sur les valeurs en éducation, soit: la liberté, le risque, la participation, le climat, la sécurité et le statut. Chacun de ces concepts a fait l'objet d'échanges entre les professeures dans le but de s'en approprier le sens, en personnaliser les définitions et identifier la "place" qui y sera faite dans notre modèle pédagogique.

Cette réflexion a permis de distinguer les idées qui se rapportaient davantage à une conception de l'être et à une conception de l'apprentissage qu'aux valeurs éducatives elles-mêmes. Par la suite, les principes sous-jacents à ces valeurs ont été identifiés, de même que les implications qu'ils présentent pour les étudiantes et les professeures.

Conception de l'être et conception de l'apprentissage:

1. La confiance dans le potentiel interne de chaque personne (ses habiletés, connaissances, réflexions, capacités à se dépasser, préoccupations, goût d'apprendre, expériences passées) et la conviction que certaines conditions favorisent plus que d'autres le développement de ce potentiel. Il s'agit donc de considérer les caractéristiques personnelles des étudiantes dans l'enseignement.

2. La conviction que l'être humain est un tout: tous les aspects de sa personnalité sont inter-reliés et inter-dépendants et contribuent tous au développement global de sa personne.

3. L'être humain ne peut se suffire à lui-même: il est en interaction constante avec son environnement physique et humain. Il a besoin des autres, de s'intégrer dans son milieu pour croître et peut développer des capacités à interagir avec soi et l'environnement.

4. L'action est une source privilégiée d'apprentissage: c'est en s'engageant activement dans sa formation et dans son champ professionnel que l'étudiante intégrera de façon significative les connaissances et développera les habiletés nécessaires à son travail.

Valeurs:

Cette conception de l'être humain, de même que la place qui est faite à l'action comme "moteur" des apprentissages, impliquent un ensemble particulier de valeurs éducatives.

La liberté apparaît comme l'une d'elles. Loin de penser qu'il s'agit pour l'étudiante de faire tout à son gré, la liberté est davantage la capacité de faire des choix et de les assumer. Cette capacité de l'étudiante est étroitement reliée à son degré d'autonomie, à son potentiel interne et on pourrait décrire cet état d'être comme le pouvoir d'agir par soi et pour soi. Cette aptitude est en lien avec la capacité qu'a l'étudiante de s'engager dans un processus, d'être prête à aborder des aspects nouveaux de la réalité où l'aboutissement comporte une part d'imprévu. En effet, comment peut-elle vraiment agir, découvrir, explorer, s'il n'y a pas cette aptitude à prendre des risques et à les assumer. En ce sens, le risque oblige l'étudiante à se surpasser et à s'impliquer davantage. On pourrait dire que le risque est l'«étincelle de l'action».

Cette implication de l'étudiante dans ses apprentissages l'amène à «prendre du pouvoir», à décider ce qui est pertinent pour elle et à s'intéresser non seulement à son programme de cours, mais aussi à participer à la vie du milieu des services de garde et aussi à la vie étudiante.

Il va sans dire que ces attitudes nécessitent chez la personne un certain degré de confiance en soi (dans son potentiel, ses idées, ses acquis) et dans les autres qui peut se développer en étant confrontée à des difficultés dosées. Un sentiment de sécurité personnelle permet aussi de s'auto-évaluer et d'accepter l'évaluation des autres. De plus, la reconnaissance de l'étudiante dans son statut d'apprenante peut être un élément important de motivation dans la poursuite de sa démarche d'apprentissage.

Ces divers aspects d'une démarche pédagogique impliquent un climat particulier d'ouverture (de pensée, d'action), de respect et de confiance mutuelle où la confrontation a sa place et où chaque individu a droit à l'erreur et le privilège de ne pas être parfait. Le climat étant aussi influencé par l'environnement physique, celui-ci doit donc être adapté aux contenus pédagogiques ainsi qu'aux besoins humains et physiques.

Le sens donné à ces diverses valeurs nous amène à formuler les principes pédagogiques suivants.

Principes pédagogiques:

PRINCIPE NO. 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée.

Il s'agit de respecter l'étudiante en lui permettant de développer sa personnalité, en l'aidant à intégrer les «savoir, savoir-faire et savoir-être» nécessaires au développement de son potentiel et à l'exercice de sa profession.

Cela suppose que les professeures tiennent compte de ces trois dimensions et des liens existant entre celles-ci à l'intérieur de chacun des cours et ce, tant dans les contenus, les méthodologies que les travaux. Par ailleurs, l'intégration de ces trois formes de savoir déborde de chacun des cours et les professeures, en cherchant à établir des liens entre les cours, voient à la faciliter. Les professeures doivent aussi développer des modes d'évaluation (formative et sommative) permettant à l'étudiante de se situer face à ces différents aspects.

PRINCIPE NO.2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages.

Il s'agit pour la professeure d'encourager l'étudiante à être de plus en plus autonome et responsable en ayant la possibilité de faire des choix et de les assumer. Plus concrètement, cela veut dire qu'elle lui permet de faire certains choix de contenus, d'utiliser des méthodes d'apprentissage qui correspondent à ses intérêts, son style et son rythme d'apprentissage. Elle vise à ce que l'étudiante s'engage dans un processus, qu'elle soit apte à aborder des aspects nouveaux de la réalité dont l'aboutissement comporte une part d'imprévu. La professeure joue un rôle important de personne-ressource, de guide, en apportant information, planification, support, aide individuelle, feed back, etc.

De plus, il est nécessaire que les professeures prévoient une séquence graduelle dans l'apprentissage de l'étudiante , vis-à-vis ces nouvelles façons d'apprendre qui demandent une implication active de sa part et pour laquelle elle est peu préparée. Elles doivent d'abord voir à les informer sur de telles approches, les y initier à partir d'expériences concrètes limitées et doivent faire en sorte que les difficultés, à cet égard, soient dosées tout au long de leur formation.

PRINCIPE NO. 3. La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activités variées.

Cela implique qu'elle amène l'étudiante à prendre position sur des choses qui la concernent (par exemple: les cours, le programme, l'aménagement, la vie départementale et le rayonnement professionnel) et qu'elle favorise différentes formes de participation (information, consultation, décision). Cela demande que professeures et étudiantes partagent certains pouvoirs et qu'elles établissent entre elles un climat de confiance et d'échange où les conflits et les désaccords ne seront pas ignorés.

La professeure encourage aussi l'étudiante à s'ouvrir à d'autres réalités et à participer dans différents milieux (milieu étudiant, milieu des services de garde et de la petite enfance, etc.). Dans cette optique, l'implication progressive de l'étudiante dans sa vie professionnelle est un tremplin pour son intégration au marché du travail.

DÉFINITIONS DE CONCEPTS IMPORTANTS DES ORIENTATIONS PHILOSOPHIQUES ET PÉDAGOGIQUES DÉPARTEMENTALES

PRINCIPE NO. 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée.

Savoir : relatif aux contenus: connaissances, concepts, informations, théories.

Savoir-faire:: relatif au développement professionnel: habiletés, techniques, attitudes professionnelles, «être capable de...», réfère à l'expérimentation, l'utilisation et l'application de savoirs.

N.B.: ce n'est pas parce que l'étudiante est active qu'il s'agit automatiquement de «savoir-faire». Par exemple, on peut employer des méthodes dynamiques pour transmettre des savoirs. Cependant, développer des «savoir-faire» implique nécessairement l'action de l'étudiante.

Savoir-être: relatif au développement personnel: attitudes, émotions, sensations, qualités, limites, traits de personnalité.

PRINCIPE NO. 2. La professeure permet à l'étudiante d'être le «moteur» de ses apprentissages.

Choix en fonction des intérêts :implique des choix individuels ou de groupe en terme de contenus: travailler sur des contenus différents, adapter le temps alloué à certains sujets en fonction des intérêts, faire des choix parmi «X» thèmes possibles...

Choix en fonction du style : implique que l'étudiante puisse choisir parmi un certain nombre de méthodes pédagogiques pour s'approprier un contenu.

Choix en fonction du rythme : implique de la flexibilité dans l'organisation du temps pour offrir à l'étudiante une certaine latitude dans la planification et la gestion de son temps.

PRINCIPE NO. 2. La professeure permet à l'étudiante d'être le «moteur» de ses apprentissages.

Choix en fonction des intérêts :implique des choix individuels ou de groupe en terme de contenus: travailler sur des contenus différents, adapter le temps alloué à certains sujets en fonction des intérêts, faire des choix parmi «X» thèmes possibles...

Choix en fonction du style : implique que l'étudiante puisse choisir parmi un certain nombre de méthodes pédagogiques pour s'approprier un contenu.

Choix en fonction du rythme : implique de la flexibilité dans l'organisation du temps pour offrir à l'étudiante une certaine latitude dans la planification et la gestion de son temps.

PRINCIPE NO. 3. La professeure amène l'étudiante à participer de différentes façons et dans des champs d'activités variés.

Cette implication de l'étudiante peut se faire sous différentes formes, dans une variété de contextes.

Les ***formes d'implication*** que nous retenons sont les suivantes:

a) ***information*** : des informations sont transmises à l'étudiante sans qu'il n'y ait de consultation ou de décision

b) ***consultation*** : l'étudiante donne son avis, son opinion, sans décider toutefois

c) ***décision*** : l'étudiante résout un problème, tranche un débat, réglemente, prend partie, etc., bref, une décision est prise (par l'étudiante ou le groupe d'étudiantes)

Ces formes d'implication peuvent s'exercer dans différents ***lieux*** :

a) ***dans les cours***

b) ***au sein du département***

c) ***dans le milieu étudiant***

d) ***au sein d'organismes liés à la petite enfance***

e) ***autres***

Toutefois, dans le cadre de la formation des étudiantes, en ce qui concerne les niveaux de consultation et de décision des étudiantes, ceux-ci ne peuvent s'exercer que dans les cours et au sein du département. En effet, comme professeures, nous pouvons concevoir un partage de pouvoir, là où nous en avons (c'est-à-dire au département et dans les cours).

4.1.2. Résultats: Exploration des méthodes d'enseignement

Les résultats présentés sous cette section se rapportent au deuxième objectif visé par cette recherche: soit, d'élaborer des méthodes d'enseignement qui soient en cohérence avec les orientations philosophiques et pédagogiques préalablement identifiées par le département. Les données recueillies lors de cette phase d'exploration des méthodes d'enseignement ont donc permis de ressortir des résultats de deux ordres. D'abord, nous présentons l'instrument de planification de cours que nous avons conçu et qui fait le pont entre les orientations philosophiques et pédagogiques et les méthodes d'enseignement.

Par la suite, une deuxième série de résultats concerne la description des méthodes d'enseignement spécifiquement expérimentées. Chaque trimestre est d'abord présenté de façon globale. À la suite de cette description, la synthèse des expérimentations est complétée par deux tableaux relatifs à chaque trimestre. Le premier tableau aborde les actions communes menées par les professeures dans le cadre du trimestre alors que le second donne un aperçu des initiatives personnelles des professeures dans chacun des cours.

Il importe de préciser ici que cette description des méthodes d'enseignement ne constitue pas une comparaison entre les méthodes d'enseignement employées avant cette phase d'expérimentation et celles utilisées au cours de l'expérimentation. Les méthodes pédagogiques utilisées avant la phase d'expérimentation prévue dans le cadre de cette

recherche n'ont jamais fait l'objet d'une planification systématique, en fonction de principes clairement établis entre les professeures du département. Elles relevaient davantage des libertés de chacune. L'étape d'exploration des diverses méthodes d'enseignement a donc permis d'intégrer, dans un cadre structuré, celles que nous utilisions déjà et, surtout, d'en expérimenter de nouvelles.

En regard de la lecture de ces résultats, une mise en garde s'impose ici. Ainsi, les tableaux qui suivent décrivent sommairement ces diverses méthodes et, bien qu'ils donnent une idée de la fréquence avec laquelle chacune a été utilisée au cours du trimestre, ils ne renseignent pas sur l'ampleur qu'elle prend à l'intérieur du cours. De plus, ces tableaux ne permettent qu'une vision partielle de chacun des trimestres, en ne décrivant pas les méthodes pédagogiques qui pourraient être utilisées pour appliquer davantage les principes, de même que celles qui vont à l'encontre de l'approche philosophique et pédagogique du département de TESG.

Figure 2
INSTRUMENT DE PLANIFICATION DES COURS

COURS: **PROFESSEURE:**

Principe	Contenu	Méthodologies	Travaux	Évaluation
# 1 Développer une personnalité intégrée				
# 2 être le «moteur» de ses apprentissages				
# 3 Participer				

PRÉSENTATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EXPÉRIMENTÉES

Présentation du trimestre 1:

Ce premier trimestre de la formation en TESG comporte deux cours offerts par le département et la supervision d'un premier stage pour les étudiantes (13 jours dans le milieu de garde). De plus, ce trimestre est caractérisé, en ce qui concerne les étudiantes, par leur intégration à un nouveau département de même que, pour la majorité d'entre elles, par la transition entre l'école secondaire et le CEGEP.

Afin de faciliter cette «double intégration», deux activités (deux jeux questionnaires) ont été mises sur pied et animées dans le cadre des cours «Développement et expression de la créativité» et «L'observation et ses méthodes». L'un de ces jeux questionnaires est élaboré à partir du guide étudiant qui est distribué à tous les étudiants au début du trimestre. L'objectif est de faire connaître le contenu de ce guide aux étudiantes de TESG et, par le fait même, de leur faire prendre connaissance des divers services qui leur sont offerts au Collège.

Le deuxième jeu questionnaire porte sur le département de TESG et son contenu aborde les règles de fonctionnement du département, en ce qui concerne l'utilisation des locaux, les politiques d'évaluation des travaux, de même que la présentation de l'équipe professorale.

Une autre dimension sur laquelle nous intervenons au cours de ce premier trimestre est celle de l'apprentissage des habiletés de base nécessaires aux études, soit la prise de notes, la gestion du temps, la préparation aux examens, etc. Sur une base volontaire, les étudiantes peuvent s'inscrire dans une démarche d'auto-apprentissage concernant une ou plusieurs de ces habiletés. Nous utilisons, pour ce faire, les guides d'auto-apprentissage élaborés au collège de Sherbrooke[11] L'encadrement des étudiantes intéressées à ces activités se fait sur une base individuelle, par leur superviseure de stage.

---

11 Voir FAUCHER, M. ET LASNIER, M. S'aider à mieux vivre ses études collégiales: guides d'auto-apprentissage en gestion de temps, travail d'équipe, prise de notes.

Tableaux 8 - 10 -12
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - INITIATIVES DANS CHACUN DES COURS
Trimestres #1, #3, #5

LÉGENDE DES TABLEAUX

Les abréviations incluses dans les tableaux 8, 10 et 12 réfèrent aux cours offerts par le département de TESG.

Trimestre #1:

- CRÉA : Développement et expression de la créativité
- OBS : L'observation et ses méthodes
- STAGE: Stage de sensibilisation (I)

Trimestre #3:

- SYS : Système de garde au Québec
- MUS : L'enfant et l'éveil sonore
- PSYC : Le développement psychomoteur de l'enfant
- LAN : La stimulation du langage en milieu de garde
- ANI/E: L'animateur et l'enfant

Trimestre #5:

- ATE : Atelier d'intégration
- ÉLAB : Élaboration de programmes éducatifs
- IMP : Implantation d'un service de garde
- ANI/G: Animation de groupe et travail en équipe
- ALI : Alimentation en milieu de garde
- COOR : Coordination des ressources en milieu de garde

Tableau 7
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - SYNTHESE DES ACTIONS COMMUNES
Trimestre #1

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
INTEGRATION : Liens entre les cours méthodes et qui serz utilisés	- ÉLABORATION D'UNE GRILLE D'AUTO-OBSERVATION, dans le cadre du cours L'observation et ses à l'intérieur du cours Développement et expression de la créativité - EXPÉRIMENTATION à l'intérieur du stage D'UN SAVOIR-FAIRE développé à l'intérieur du cours L'observation et ses méthodes

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
CHOIX EN FONCTION: des intérêts	- Démarche d'apprentissage des habiletés de base nécessaires aux études: CHOIX D'UNE HABILETÉ à développer par l'étudiante, en fonction de ses limites personnelles. PARTICIPATION DES ÉTUDIANTES SUR UNE BASE VOLONTAIRE
du Rythme d'apprentissage	- Démarche d'apprentissage des habiletés de base nécessaires aux études: ENCADREMENT INDIVIDUEL, par les professeures, AU RYTHME DES BESOINS DE L'ÉTUDIANTE ET SUIVANT SES DEMANDES

Tableau 7
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - SYNTHESE DES ACTIONS COMMUNES
Trimestre #1

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
INTEGRATION : Liens entre les cours méthodes et qui sera utilisée	- ÉLABORATION D'UNE GRILLE D'AUTO-OBSERVATION, dans le cadre du cours L'observation et ses à l'intérieur du cours Développement et expression de la créativité - EXPÉRIMENTATION à l'intérieur du stage D'UN SAVOIR-FAIRE développé à l'intérieur du cours L'observation et ses méthodes

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
CHOIX EN FONCTION: des intérêts	- Démarche d'apprentissage des habiletés de base nécessaires aux études: CHOIX D'UNE HABILETÉ à développer par l'étudiante, en fonction de ses limites personnelles. PARTICIPATION DES ÉTUDIANTES SUR UNE BASE VOLONTAIRE
du Rythme d'apprentissage	- Démarche d'apprentissage des habiletés de base nécessaires aux études: ENCADREMENT INDIVIDUEL, par les professeures, AU RYTHME DES BESOINS DE L'ÉTUDIANTE ET SUIVANT SES DEMANDES

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
PARTICIPATION: Information	- Information donnée sur les divers services offerts au CEGEP, à partir d'un JEU QUESTIONNAIRE - Information donnée sur le département de TESG à partir d'un JEU QUESTIONNAIRE	

Tableau 8
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - INITIATIVES DANS CHACUN DES COURS
Trimestre #1

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
INTEGRATION : Savoir/Savoir-Etre	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et certaines dimensions de sa personnalité - EXPOSÉS THÉORIQUES COMBINÉS À DES MISES EN SITUATION permettant de faire des des liens entre des éléments de savoir et certaines dimensions de sa personnalité	CRÉA CRÉA
Savoir/Savoir-Faire	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer - EXPOSÉS THÉORIQUES COMBINÉS À DES MISES EN SITUATION/EXERCICES EN CLASSE, en vue d'appliquer des éléments de savoir et d'utiliser certains instruments et techniques	OBS OBS
Savoir/Savoir-Etre/ Savoir-Faire	- BILAN PERSONNEL DE L'ÉTUDIANTE lui permettant de se situer par rapport au contenu cours/au groupe d'étudiantes/à son cheminement individuel à l'intérieur du cours - PROJET D'ÉQUIPE AVEC PRÉSENTATION ORALE où l'étudiante met à profit les divers éléments explorés au cours du trimestre, en terme de savoir/savoir-faire/ savoir-être (durée: 5 semaines) - EXPOSÉS THÉORIQUES COMBINÉS À DES MISES EN SITUATION permettant de faire des des liens entre des éléments de savoir, des habiletés que l'étudiante développe et certaines dimensions de sa personnalité - PRATIQUE AUPRES D'UN GROUPE D'ENFANTS dans un milieu de garde - ENCADREMENTS DE SUPERVISION INDIVIDUELLE hebdomadaire et VISITES DE LA SUPERVISEURE DANS LE MILIEU DE GARDE, permettant à l'étudiante de faire le point sur son cheminement personnel et professionnel - TRAVAUX ÉCRITS DE RÉFLEXION ET D'ANALYSE à partir de l'expérience vécue en milieu de garde	CRÉA CRÉA OBS STAGE STAGE STAGE

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages.

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
CHOIX EN FONCTION:		
des Intérêts	- TRAVAIL INDIVIDUEL: CHOIX D'UN TEXTE À ANALYSER	CRÉA
	- À partir d'un cadre de référence, CHOIX DU CONTENU D'UN TRAVAIL D'ÉQUIPE	CRÉA
	- À partir d'un cadre de référence, CHOIX DU CONTENU D'UN TRAVAIL INDIVIDUEL	CRÉA/OBS. STAGE
	- CHOIX DE GROUPE SUR DES CONTENUS DE COURS	OBS
	- CHOIX DE GROUPE par rapport à la DURÉE D'EXPLORATION DE CERTAINS CONTENUS	CRÉA
	- Pratique en milieu de garde: CHOIX DU CONTENU DE LA PRISE EN CHARGE DU GROUPE D'ENFANTS	STAGE
	- Les SUJETS ABORDÉS AVEC LA SUPERVISEURE partent, entre autres, des intérêts et de l'expérience de l'étudiante en stage	STAGE
du Style d'apprentissage	- En SUPERVISION, SUGGESTION DE CERTAINES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE à l'étudiante selon son style (suivi individualisé)	STAGE
du Rythme d'apprentissage	- PÉRIODES DE COURS ALLOUÉES POUR LA RÉALISATION D'UN TRAVAIL INDIVIDUEL, à l'intérieur desquelles l'étudiante dispose de son temps à sa guise	OBS
	- GRADATION DANS LA DURÉE DES PRISES EN CHARGE peut varier selon le rythme de chaque étudiante	STAGE

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
PARTICIPATION:		
Information	- Information donnée sur des organismes liés à la petite enfance, DE FACON VERBALE, PAR LA DISTRIBUTION DE DOCUMENTATION, PAR DES SORTIES	CRÉAOBS
	- Information donnée sur un milieu connexe à l'éducation de la petite enfance (atelier d'expression dramatique)	CRÉA
	- VISITE D'UN MILIEU DE GARDE autre que son milieu de stage	STAGE
Consultation	- À partir de L'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE, évaluation du cours à la mi trimestre et/ou à la fin du trimestre	CRÉAOBS
	- UTILISATION D'UN JOURNAL DE BORD: commentaires face au cours	CRÉA
	- À partir de L'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE, évaluation systématique du stage à la fin du trimestre	STAGE
Décision	- DÉCISION, à partir d'une DISCUSSION DE GROUPE, sur la répartition des pauses durant le cours	OBS
	- DÉCISION DE GROUPE, PAR VOTE, par rapport à une activité de cours (sortie à l'extérieur)	CRÉA
	- DÉCISION DE SOUS-GROUPE, PAR CONSENSUS, par rapport à une activité de cours (visite d'un milieu de garde)	STAGE
	- DÉCISION DE GROUPE, PAR VOTE, sur l'organisation de l'horaire de cours (Séquence dans présentation de contenus et la réalisation des activités pratiques)	CRÉA

Présentation du trimestre 3:

Le troisième trimestre regroupe cinq cours relevant du département de TESG. Quatre d'entre eux sont des cours de didactique et visent essentiellement à identifier les façons adéquates d'intervenir auprès de groupes d'enfants et à habiliter les étudiantes à les utiliser en leur donnant des moyens concrets

Dans ce contexte, les méthodes d'enseignement explorées qui soient en lien avec les orientations philosophiques et pédagogiques départementales ont été concentrées plus particulièrement sur les liens à établir entre les contenus des cours. À cette fin, deux professeures ont vu à se doter d'un lexique où elles précisaient les éléments de vocabulaire commun qu'elles employaient dans leurs cours. Par ailleurs, trois professeures ont assuré, à l'intérieur de leur cours respectif (Stimulation du langage en milieu de garde, L'enfant et l'éveil sonore, Le développement psychomoteur de l'enfant), un encadrement sur la planification d'activités en lien avec leur contenu spécifique. Ces activités étaient ensuite reprises dans le cadre du cours L'animateur et l'enfant et expérimentées par les étudiantes auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP). Finalement, un calendrier spécifiant les travaux à réaliser pour tous les cours du trimestre ainsi que leur date de remise a été constitué et distribué aux étudiantes. Les professeures se sont alors concertées afin de bien équilibrer le trimestre en fonction des travaux à réaliser par les étudiantes.

Outre ces réalisations, les professeures de cette équipe ont cherché à concevoir un projet de formation qui soit spécifique à ce trimestre et qui se rattache bien à l'orientation donnée au trimestre par une majorité de cours de didactiques. L'idée de «boîte à outils» est née: les étudiantes y recueilleraient et y consigneraient le matériel de toute forme qu'elles accumuleraient graduellement au cours de leur formation. Quoique la «boîte à outils» n'ait pas pris forme concrètement lors de l'expérimentation, les professeures ont vu à en discuter les modalités d'application et le projet est en voie de se concrétiser à l'automne prochain (1989).

Tableau 9
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - SYNTHESE DES ACTIONS COMMUNES
Trimestre #3

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
INTEGRATION: Liens entre les cours	- ÉLABORATION D'UN LEXIQUE COMMUN aux deux cours: Le développement psychomoteur de l'enfant et L'enfant et l'éveil sonore - TRAVAUX D'ÉQUIPE, EN DEUX PHASES, effectués dans des cours différents: - 1ère phase: PLANIFICATION D'ACTIVITÉS exploitant le contenu de:: cours: La stimulation du langage en milieu de garde, L'enfant et l'éveil sonore et Le développement psychomoteur de l'enfant - 2ème phase: Dans le cadre du cours L'animateur et l'enfant, ANIMATION DES ACTIVITÉS préalablement planifiées (phase 1) - CONCEPTION DE LA "BOITE À OUTILS" et planification des modalités d'applications de cet instrument pédagogique

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
PARTICIPATION: Information	- MISE EN COMMUN des travaux à réaliser par les étudiantes dans les cours de ce trimestre et de leur date de remise et ÉLABORATION D'UN CALENDRIER COMMUN concernant ces aspects et distribué aux étudiantes

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
INTEGRATION : Savoir/Savoir-faire (suite)	- OBSERVATION ET CRITIQUE, par les étudiantes, de l'éducateur en intervention auprès groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP)	ANI-E
	- AUTO-CRITIQUE de l'animation effectuée par l'étudiante d'un groupe d'enfants, à l'aide de grilles d'observation et du vidéo feed-back	ANI-E
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer	LAN
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la PLANIFICATION D'ACTIVITÉS s'adressant à un groupe d'enfants	PSYC
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la CONCEPTION DE MATÉRIEL ÉDUCATIF	MUS
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir d'une ACTIVITÉ DANS LE MILIEU DE LA PETITE ENFANCE (milieu de garde, organismes divers, etc.)	SYS
	- EXPOSÉS THÉORIQUES COMBINÉS À DES MISES EN SITUATION/EXERCICES EN CLASSE, en vue d'appliquer des éléments de savoir et d'utiliser certains instruments et techniques	LAN/ MUS/ ANI-E
Savoir/Savoir-Etre/ Savoir-Faire	- EXPOSÉS THÉORIQUES, MISES EN SITUATION/EXERCICES EN CLASSE ET DÉMARCHE PERSONNELLE À L'EXTÉRIEUR DU COURS COMBINÉS À DES DISCUSSIONS DE GROUPE où des liens sont effectués entre des éléments de savoir, des habiletés que l'étudiante développe et ses réactions à cette démarche (difficultés rencontrées, effets positifs, etc.)	PSYC

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
CHOIX EN FONCTION :		
des intérêts	- TRAVAIL INDIVIDUEL: CHOIX D'UN TEXTE À ANALYSER	SYST
	- À partir d'un cadre de référence, CHOIX DU CONTENU D'UN TRAVAIL D'ÉQUIPE (VISITES et PRÉSENTATIONS ORALES d'un organisme lié à la petite enfance et d'un milieu de garde)	SYST
	- CHOIX INDIVIDUEL OU D'ÉQUIPE SUR LE CONTENU D'UNE ACTIVITÉ À ANIMER auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP)	PSYC/LAN
	- À partir d'un cadre de référence, CHOIX DU CONTENU D'UN TRAVAIL INDIVIDUEL	LAN
	- TRAVAIL D'ÉQUIPE: CHOIX DU CONTENU À PARTIR DE 2 POSSIBILITÉS	MUS
du Style d'apprentissage	- Pour la réalisation d'un travail INDIVIDUEL, CHOIX ENTRE L'ANALYSE D'UN TEXTE OU D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE À EFFECTUER DANS LE MILIEU DE LA PETITE ENFANCE	SYS
	- Pour la réalisation d'un travail individuel, CHOIX ENTRE L'ANALYSE D'UN TEXTE OU UN RETOUR ÉCRIT sur l'animation effectuée auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP), à partir d'une GRILLE fournie.	ANI-E
	- CHOIX ENTRE LECTURE D'UN TEXTE ET/OU EXPLICATIONS INDIVIDUELLES OU EN SOUS-GROUPES.	LAN
du Rythme d'apprentissage		

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
PARTICIPATION:		
Information	- Information donnée sur des organismes liés à la petite enfance, DE FACON VERBALE, AVEC L'INVITATION DE PERSONNES-RESSOURCES DANS LE COURS	SYS
	- Information donnée sur un milieu connexe à l'éducation de la petite enfance (cours de musique)	MUS
	- Informations TRANSMISES PAR LES ÉTUDIANTES sur la problématique de la petite enfance, à partir d'une REVUE DE PRESSE	SYS
Consultation	- À partir de L'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE, évaluation du cours à la mi-trimestre et/ou à la fin du trimestre	SYS/ LAN/ ANI-E/MUS PSYC
	- DISCUSSION EN GROUPE sur l'évaluation du cours	LAN/ SYS/ ANI-E/PSYC
	- DISCUSSION DE GROUPE SUR LES ATTENTES DES ÉTUDIANTES par rapport au contenu de cours	MUS/ LAN.
	- DISCUSSION DE GROUPE sur l'organisation de l'horaire de cours (Séquence dans la présentation de contenus et la réalisation des activités pratiques)	PSYC
	- DISCUSSION DE GROUPE sur les dates d'échéance des travaux	PSYC
Décision	- CONSTITUTION DES ÉQUIPES DE TRAVAIL, à l'intérieur d'un cours	LAN/ MUS
	- DÉCISION DE GROUPE quant aux modalités de présentation orale des travaux étudiants	LAN
	- DÉCISION, à partir d'une DISCUSSION DE GROUPE, sur la répartition des pauses durant le cours	LAN
	- DÉCISION DE GROUPE sur les dates d'échéance de la remise des travaux	LAN
	- ÉVALUATION SOMMATIVE PAR LES PAIRS d'une réalisation de l'étudiante, à partir de l'UTILISATION D'UN GUIDE DÉFINISSANT LES CRITERES D'ÉVALUATION	MUS
	- AUTO-ÉVALUATION SOMMATIVE du degré d'implication de l'étudiante, à partir d'un bilan écrit effectué par l'étudiante d'après des critères définis par la professeure	MUS

Présentation du trimestre 5:

Ce cinquième trimestre du programme de formation est constitué de six cours offerts par le département de TESG et les activités y ayant cours gravitent autour d'un thème central. Les étudiantes doivent mettre sur pied un milieu de garde fictif, selon les conditions, les exigences et les étapes habituelles de l'implantation d'un tel service. La réalisation de ce projet s'effectue à partir d'une formule pédagogique particulière[12] qui fait appel à diverses méthodes d'enseignement. Nous vous présentons ce trimestre, que nous désignons comme étant la SIBQ, de façon globale[13] , en voyant à ressortir les stratégies éducatives qui sont en lien avec les orientations philosophiques et pédagogiques départementales.

Pour travailler à ce projet de formation s'échelonnant sur tout le trimestre, les étudiantes ont plusieurs ressources variées. Chaque cours aborde des éléments de contenu en lien direct avec ce projet. De plus, les étudiantes sont regroupées en équipe: les **groupes promoteurs**. Du temps dans leur horaire est accordé aux réunions de ces groupes: trois heures/jour. Les étudiantes y relèvent les tâches relatives à la mise sur pied de leur service de garde et se donnent une façon de fonctionner qui est particulière à leur groupe. Une professeure assure un encadrement journalier de deux heures de ces activités.

---

12 Cette formule pédagogique est inspirée d'un projet similaire réalisé au CEGEP de St-Jérôme qui s'échelonnait sur 8 semaines. Nous l'avons adaptée et ajustée en fonction de nos orientations philosophiques et pédagogiques particulières et en fonction des cours spécifiques que nous offrons à ce trimestre.

13 Ce trimestre est présenté aux étudiantes avec de plus amples détails à partir d'un texte ayant pour titre: La SIBQ - 5 e session - Présentation de la formule pédagogique. Ce texte est joint en annexe (annexe 1) pour les personnes intéressées à une présentation plus exhaustive.

Outre les liens que chaque professeure établit entre les contenus relatifs à son cours et la mise sur pied d'un service de garde, des liens sont effectués entre les cours eux-mêmes. Ainsi, une mise en commun des contenus abordés dans les cours de ce trimestre est réalisée, en vue d'une concertation sur la séquence et la nature des contenus ayant des "parentés". Par exemple, deux cours abordaient la question d'aménagement d'une garderie. Les deux professeures concernées ont vu à ajuster le moment où elles aborderaient ce contenu, se sont entendues sur la nature du contenu traité par chacune et se sont consultées par rapport à l'évaluation d'un travail touchant ce sujet. De plus, un calendrier des diverses productions que les étudiantes devaient réaliser a aussi été constitué en vue de bien répartir les travaux sur tout le trimestre et d'éviter que plusieurs travaux de cours différents soient à remettre à un même moment.

La SIBO est aussi caractérisée par une structure particulière mise de l'avant pour favoriser la participation étudiante et dont l'**assemblée générale** et les **comités d'implication/action** (**c.i.a.**) sont les piliers. L'assemblée générale (2 heures à toutes les 2 semaines) est un lieu de partage de pouvoir entre les professeures et les étudiantes. Elle est l'endroit où une évaluation continue des activités de la SIBO s'effectue et où les étudiantes expriment où elles en sont par rapport à leur démarche dans le trimestre (sentiments, opinions, désirs, etc.). Elles y ont un pouvoir de consultation par rapport au processus d'évaluation (évaluation des travaux, dates de remise des travaux, quantité de travail, etc.) et ont un pouvoir décisionnel en ce qui concerne les activités

étudiantes proprement dites et que permettront de réaliser les c.i.a. Ces comités se réunissent à toutes les deux semaines et ont tous un mandat spécifique délivré par l'assemblée générale. Les étudiantes choisissent, selon leurs intérêts, le comité dans lequel elles désirent s'impliquer (ex.: journal étudiant, fêtes, sorties, "party", album des finissantes, activités sportives, etc.)

Tableau 11
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - SYNTHESE DES ACTIONS COMMUNES
Trimestre #5

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
INTEGRATION : Liens entre les cours Coordination des ressources en milieu de garde et Implantation d'un service de garde	- DÉCLOISONNEMENT D'UNE PARTIE DES COURS: regroupement des heures réservées à des activités de nature pratique afin de dégager du temps pour les RÉUNIONS DES GROUPES PROMOTEURS (tous les après-midi) - EXPLORATION DES CONTENUS DES COURS ET RÉALISATION DES TRAVAUX D'ÉQUIPE EN LIEN AVEC LE PROJET CENTRAL LORS DES RÉUNIONS DES GROUPES PROMOTEURS: Implantation fictive d'un service de garde, pour les cours : Alimentation en milieu de garde, Élaboration de programmes éducatifs, - APPLICATION PRATIQUE d'éléments de contenus du cours Animation de groupe et travail en équipe lors d'expériences concrètes dans le cadre de l'Assemblée générale, des réunions des groupes promoteurs et des activités des c.i.a. - MISE EN COMMUN PAR LES PROFESSEURES DE CERTAINS ÉLÉMENTS DE CONTENUS POUR LES COURS: - Implantation d'un service de garde et Coordination des ressources en milieu de garde - Implantation d'un service de garde et Élaboration de programmes éducatifs - Élaboration de programmes éducatifs et Atelier d'intégration - CONCEPTION DE TRAVAUX D'ÉQUIPE QUI SONT COMMUNS À DEUX COURS et qui exploitent les contenus avec les orientations complémentaires relatives à chacun de ces cours. Les cours concernés: - Implantation d'un service de garde et Coordination des ressources en milieu de garde - Implantation d'un service de garde et Élaboration de programmes éducatifs - Coordination des ressources en milieu de garde et Élaboration de programmes éducatifs

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées
CHOIX EN FONCTION: des Intérêts	- CHOIX par rapport à l'orientation à donner au service de garde et réalisation des travaux en relation avec cette orientation - ASSEMBLÉE GÉNÉRALE: CHOIX DES POINTS À L'ORDRE DU JOUR. Préparation de l'assemblée générale à tour de rôle par chaque groupe promoteur - ACTIVITÉS DES C.I.A.: CHOIX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES en fonction des goûts et des intérêts spécifiques de chaque étudiante
du Style d'apprentissage de travail, etc.). Les étudian milieux de garde déjà connus,	- RÉUNION DES GROUPES PROMOTEURS: ORGANISATION DU TRAVAIL DE CHAQUE ÉQUIPE À PARTIR DU MODE DE FONCTIONNEMENT QU'ELLE SE DONNE (objets de travail prioritaires, répartition des tâches, mode es recourent à diverses ressources, selon leur style: prise de contact avec des utilisation de documents écrits,entrevue, questions aux professeures, etc.
du Rythme d'apprentissage	- En dehors des échéances finales pour la remise des travaux: ENCADREMENT PAR LES PROFESSEURES du travail des groupes promoteurs SELON LE RYTHME AUQUEL chacun effectue ses tâches

Tableau 10
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - INITIATIVES DANS CHACUN DES COURS
Trimestre #3

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
INTEGRATION : Savoir/Savoir-Etre	- LECTURES ET VISIONNEMENT DE VIDÉOS COMBINÉS À DES DISCUSSIONS permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et certaines dimensions de sa personnalité	ANI-E
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL, à partir de L'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE, où l'étudiante se fixe des objectifs personnels de formation, en vue de lui permettre de faire des liens entre des éléments de savoir et certaines dimensions de sa personnalité	LAN/ PSYC.
	- MISE EN SITUATION COMBINÉE À UN RETOUR PAR UNE DISCUSSION DE GROUPE sur des éléments de savoir et sur ce que les étudiantes ressentent	MUS
Savoir/Savoir-Faire	- TRAVAIL D'ÉQUIPE (ÉCRIT ET PRÉSENTATION ORALE), permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir d'une activité effectuée dans le milieu de la petite enfance (milieu de garde, organismes divers, etc.)	SYST/
	- TRAVAIL D'ÉQUIPE (ÉCRIT ET PRÉSENTATION ORALE), permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la PLANIFICATION D'UNE ACTIVITÉ AUPRES D'UN GROUPE D'ENFANT(atelier d'enfants CEGEP)	LAN
	- TRAVAIL D'ÉQUIPE (ÉCRIT ET PRÉSENTATION ORALE), permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la PLANIFICATION D'UNE ACTIVITÉ s'adressant à un groupe d'enfants mais ANIMÉE AUPRES DU GROUPE D'ÉTUDIANTES	MUS
	- TRAVAIL D'ÉQUIPE permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la PLANIFICATION et de L'ANIMATION D'UN GROUPE D'ENFANTS (atelier d'enfants CEGEP)	PSYC/ANI-E
	- OBSERVATION ET CRITIQUE, par la professeure et les étudiantes, d'étudiante(s) en intervention auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP)	ANI-E/PSYC

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

PARTICIPATION:	
Information étudiantes sur tout ce qui concerne l'organisation et le déroulement de la SIBO l'organisation du prochain trimestre (#6)	- SORTIE AU THÉATRE: information sur un milieu connexe à l'éducation - DANS LE CADRE DES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES, information donnée entre les professeures et les - DANS LE CADRE DES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES, information donnée, à la demande des étudiantes, sur - MISE EN COMMUN des travaux à réaliser par les étudiantes dans les cours de ce trimestre et de leur date de remise et ÉLABORATION D'UN CALENDRIER COMMUN concernant ces aspects et distribué aux étudiantes
Consultation	- DANS LE CADRE DES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES: consultation sur les dates de remise des travaux, sur la somme de travail à réaliser et sur les modes d'évaluation - DANS LE CADRE DES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES: consultation sur les stages des étudiantes au prochain trimestre (#6): propositions élaborées par l'assemblée et soumises à l'équipe des professeures du département - DANS LE CADRE DES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES: évaluation continue de la SIBO
Décision	- DANS LE CADRE DES C.I.A.: décision en assemblée générale des mandats de chaque comité - DANS LE CADRE DES C.I.A.: décision sur les réalisations à effectuer par chaque comité et réalisations de diverses activités qui touchent les étudiantes (journal étudiant distribué pour tout le département, "party" de fin de trimestre, activités sportives, sorties, album des finissantes, etc.) - DANS LE CADRE DES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES: décision sur des changements à effectuer à l'horaire des activités de la SIBO

Tableau 12
EXPLORATION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT - INITIATIVES DANS CHACUN DES COURS
Trimestre #5

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée.

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
INTEGRATION : **Savoir/Savoir-Etre**		
Savoir/Savoir-Faire	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, qui est combiné à une DISCUSSION DE GROUPE ayant pour but de donner du feed back à l'étudiante et d'évaluer son travail	CCCR
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la PLANIFICATION D'UNE ACTIVITÉ S'ADRESSANT À UN GROUPE D'ENFANTS (0-12 ans)	ALI
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer, à partir de la PLANIFICATION ET DE L'ORGANISATION MATÉRIELLE D'UNE ACTIVITÉ S'ADRESSANT À UN GROUPE D'ENFANTS (atelier d'enfants - CEGEP)	ALI
	- EXPOSÉS THÉORIQUES COMBINÉS À DES MISES EN SITUATION/EXERCICES EN CLASSE ET À LA RÉALISATION D'UN TRAVAIL ÉCRIT, en vue d'appliquer des éléments de savoir et d'utiliser certains instruments et techniques	CCCR
	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant de faire des liens entre des éléments de savoir et des habiletés professionnelles à développer et nécessitant L'UTILISATION DE DIVERSES RESSOURCES (expériences de stage, lectures, contact avec garderies/organismes communautaires,etc/)	COOR/IMP
	- EXPOSÉS THÉORIQUES, DISTRIBUTION DE DOCUMENTATION, LECTURES, VISIONNEMENT DE VIDÉOS combinés à la RÉALISATION D'UN TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL OU D'ÉQUIPE, en vue d'appliquer des éléments de savoir et d'utiliser certains instruments et techniques	COOR/IMP/ ÉLAB

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
INTEGRATION : Savoir-Savoir-Faire (suite)	- EXPOSÉS THÉORIQUES, DISTRIBUTION DE DOCUMENTATION, LECTURES COMBINÉS À DES MISES EN SITUATION en vue d'appliquer des éléments de savoir et d'utiliser certains instruments et techniques	ANI-G
	- EXPOSÉS THÉORIQUES, DISTRIBUTION DE DOCUMENTATION, LECTURES, MISES EN SITUATION COMBINÉS À LA PRATIQUE effectuée par les étudiantes dans le cadre des structures de la SIBO (Assemblée générale, comité d'implication/action, réunions des groupes promoteurs) et pour des activités dans d'autres cours de ce trimestre, en vue d'appliquer des élémenis de savoir et d'utiliser certains instruments et techniques	ANI-G
	- ANIMATION ET PLANIFICATION DE PÉRIODES D'INTERVENTION DE DEUX HEURES, en équipe de deux étudiantes et effectuée à trois reprises pendant le trimestre	ATE
	- OBSERVATION, par la professeure et les étudiantes, d'étudiante(s) en intervention auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP) (pour 9 périodes de 2 heures pour chaque étudiante)	ATE
Savoir/Savoir-Etre/ Savoir-Faire	- TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL permettant à l'étudiante de faire des liens entre des éléments de savoir, des aspects de sa personnalité et des habiletés professionnelles à développer.	COOR/ALI
	- Par l'UTILISATION DE DIVERS OUTILS DE RÉFLEXION, réalisation d'un TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL (ANALYSE) permettant de faire des liens entre des éléments des savoir et des aspects de sa personnalité et intégrant une AUTO-CRITIQUE de l'animation effectuée par l'étudiante d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP)	ATE
	- BILAN PERSONNEL ÉCRIT de l'étudiante, à toutes les deux semaines, lui permettant de faire le point sur ce qu'elle comprend, ce qu'elle ressent et les habiletés qu'elle développe	ÉLAB
	- BILAN PERSONNEL ÉCRIT de l'étudiante, effectué suite aux réunions quotidiennes des groupes promoteurs et annoté une fois/semaine par la professeure, lui permettant de faire le point sur ce qu'elle comprend, ce qu'elle ressent et les habiletés qu'elle développe.	ANI-G
	- ENCADREMENT PAR LA PROFESSEURE DE DISCUSSIONS EN SOUS-GROUPE, portant sur l'intervention d'étudiantes auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP) et permettant à l'étudiante de faire des liens par rapport à ce qu'elle apprend (savoir/ savoir-faire/savoir-être)	ATE
	- BILAN PERSONNEL de l'étudiante, à partir d'une RENCONTRE INDIVIDUELLE AVEC LA PROFESSEURE, où l'étudiante effectue une PRÉSENTATION ORALE lui permettant de se situer par rapport à son cheminement à l'intérieur du cours et à identifier ses apprentissages (savoir/savoir-faire/savoir-être)	ATE

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être le «moteur» de ses apprentissages

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
CHOIX EN FONCTION :		
des intérêts	- CHOIX DE GROUPE SUR DES CONTENUS DE COURS (contenu abordé par conférenciers, visite à l'extérieur)	COOR/ IMP/ ALI
	- À partir de 3 possibilités, CHOIX DE GROUPE SUR DES CONTENUS DE COURS	ALI
	- CHOIX D'ÉQUIPE SUR DES CONTENUS DE COURS À APPROFONDIR	ALI/ ANI-G
	- TRAVAIL INDIVIDUEL: CHOIX D'UN TEXTE À RÉSUMER	ÉLAB
	- À partir d'un cadre de référence, CHOIX DU CONTENU D'UN TRAVAIL INDIVIDUEL	ATE
	- CHOIX DES OBJECTIFS DE FORMATION personnelle pour la démarche de l'étudiante à l'intérieur du cours, à partir d'une RENCONTRE INDIVIDUELLE AVEC LA PROFESSEURE ET DE L'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE SUR LE SAVOIR-FAIRE DE L'ÉTUDIANTE EN LIEN AVEC CE COURS. (Questionnaire complété par l'étudiante elle-même et par ses pairs)	ANI-G
	- CHOIX INDIVIDUEL DES OUTILS à retenir pour la réalisation d'un TRAVAIL ÉCRIT INDIVIDUEL	ATE
	- CHOIX D'ÉQUIPE SUR LE CONTENU D'UNE PÉRIODE D'INTERVENTION auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP)	ATE
	- CHOIX DE GROUPE PAR DISCUSSION par rapport à l'organisation des périodes d'intervention auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP)	ATE
	- PRÉSENTATION D'ÉLEMENTS DE CONTENU SOUS PLUS D'UNE PERSPECTIVE ET CHOIX D'UNE ORIENTATION à privilégier pour la réalisation d'un travail écrit d'équipe ou individuel	ÉLAB
	- SÉQUENCE DANS LA PRÉSENTATION DES CONTENUS déterminée en fonction des besoins du groupe (cheminement dans le cadre de la SIBO)	ANI-G

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
CHOIX EN FONCTION :		
du Style d'apprentissage	- Par une DISCUSSION DE GROUPE, CHOIX DE LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT à utiliser pour aborder un contenu	COOR
	- ÉLABORATION, EN ÉQUIPE, D'INSTRUMENTS pertinents à utiliser pour la planification et l'animation des périodes d'intervention auprès d'un groupe d'enfants (atelier d'enfants CEGEP), selon les besoins des étudiantes.	ATE
	- Les dyades d'intervenantes à l'atelier d'enfants (CEGEP) constituées à partir des CHOIX EFFECTUÉS par les étudiantes, en fonction de leurs affinités/différences/façon d'apprendre	ATE
	- CHOIX DES OUTILS à retenir pour la réalisation d'un travail écrit individuel, en fonc- des besoins et de la façon d'apprendre de l'étudiante	ATE
	- CHOIX DE GROUPE, PAR DISCUSSION, sur la forme d'un travail à réaliser	ATE
du Rythme d'apprentis-sage	- AJUSTEMENT dans la PRÉSENTATION D'EXPOSÉS THÉORIQUES par rapport à la somme de contenus abordés et par rapport au moment où ils le sont, en fonction des besoins et du cheminement des étudiantes au cours du trimestre dans le cadre de leur travail en groupes promoteurs	COOR/IMP ÉLAB/ANI-G

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
PARTICIPATION: Information	- Information donnée, DE FACON VERBALE, sur une activité ayant lieu dans le milieu étudiant	COOR/ IMP/ ANI-G
	- Information donnée, DE FACON VERBALE, sur les services de garde	COOR/ IMP
	- Information donnée, DE FACON VERBALE, sur des organismes liés à la petite enfance	COOR/ IMP
	- Information donnée, DE FACON VERBALE, sur la problématique de la petite enfance	ANI-G
	- Information donnée, DE FACON VERBALE, sur les organismes étudiants	ALI
	- Information donnée, DE FACON VERBALE, sur les services du CEGEP	ÉLAB
	- DISCUSSION sur la participation des étudiantes aux activités du mouvement étudiant (CEGEP)	
Consultation	- À partir de L'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE, évaluation du cours à la mi-trimestre et/ou à la fin du trimestre	COOR/ IMP/ ÉLAB/ ATE/ ANI-G
	- DISCUSSION EN GROUPE sur l'évaluation du cours	COOR/ IMP/ ÉLAB/ ATE/ ANI-G
	- AJUSTEMENT DU COURS (Méthodes d'enseignement et contenus) à partir des bilans des étudiantes effectués à toutes les deux semaines	ÉLAB
	- AJUSTEMENT DU COURS (Méthodes d'enseignement et contenus) à partir des bilans des étudiantes effectué suite aux réunions des groupes promoteurs (quotidiennement)	ANI-G
	- DISCUSSION EN GROUPE sur le contenu de l'examen	COOR/IMP/ ANI-G
	- EXPRESSION, PAR ÉCRIT, DES ATTENTES DES ÉTUDIANTES par rapport au contenu de cours, suivie d'une DISCUSSION DE GROUPE	COOR/ IMP
	- DISCUSSION DE GROUPE SUR LES ATTENTES DES ÉTUDIANTES par rapport au contenu de cours	ALI
	- RETOUR, PAR DISCUSSION DE GROUPE ET DE SOUS-GROUPE, sur les objectifs de formation visés par les travaux	ÉLAB
	- DISCUSSION DE GROUPE sur les dates d'échéance des travaux	ÉLAB/ANI-G

4.2. Analyse et Discussion des résultats

Cette partie du chapitre des résultats procède en deux temps. Dans un premier temps, nous effectuons la critique de l'instrument de planification des cours. Nous ressortons alors les limites de l'instrument que nous avions conçu et en venons à proposer deux nouvelles formes d'instruments que nous croyons plus adéquats et susceptibles de mieux répondre à nos besoins.

Dans un deuxième temps, nous analysons les résultats en confrontant les méthodes d'enseignement explorées, aux principes pédagogiques que nous avions dégagés lors de la première phase de la recherche. Nous cherchons à dégager les points forts et les limites de nos résultats en voyant à établir des liens entre ces deux formes de résultats. Cette discussion nous amène à dégager la cohérence ou l'incohérence de notre pratique pédagogique et à suggérer certaines nouvelles stratégies à expérimenter. Pour ce faire, nous procédons en discutant chaque principe pédagogique, l'un à la suite de l'autre, à la lumière des expérimentations spécifiques effectuées à chacun des trimestres. La discussion est ensuite complétée par une comparaison des trois trimestres.

Pour effectuer l'analyse de ces résultats, nous avons ressorti quelques aspects importants qui constituent notre cadre et notre guide d'analyse. Nous sommes plus particulièrement préoccupées par les points suivants: - la variété et le nombre des méthodes d'enseignement mises de l'avant; - le nombre de cours qui utilisent des méthodes d'enseignement spécifiques à une quelconque option; - l'aspect de chacun des principes qui

fait l'objet du plus grand nombre de méthodes d'enseignement; - la contribution individuelle ou de groupe de l'étudiante que privilégie les méthodes d'enseignement; les liens directs que les méthodes d'enseignement permettent d'établir avec la profession d'éducatrice; et, finalement l'action que les méthodes d'enseignement suscite chez les étudiantes.

4.2.1. Critique de l'instrument de planification de cours

L'instrument de planification des cours (figure 2) a été élaboré de façon intuitive, par l'équipe de recherche afin d'aider les professeures à planifier leur(s) cours en cohérence avec les principes pédagogiques du département. Par ailleurs, au cours du trimestre de l'automne 88, l'équipe de recherche s'est donné comme mandat d'utiliser les instruments complétés par les professeures afin de recueillir les données de l'expérimentation en cours et d'évaluer l'exploration des méthodes d'enseignement. Cette opération avait aussi pour but de dégager de nouvelles pistes d'exploration susceptibles de générer des modifications aux méthodes d'enseignement déjà mises de l'avant et de permettre à l'équipe de recherche de proposer des ajustements pour le trimestre en cours et le prochain trimestre. Les objectifs visés par cet instrument de planification étaient donc nombreux et variés. Nous avions «espoir» qu'il soit un guide et un support pédagogique pour la pratique des professeures et cherchions à ce qu'il permette de recueillir des données précieuses pour les fins de la recherche.

Concepts importants	Description des méthodes d'enseignement explorées	Cours
PARTICIPATION: Consultation (suite)	-DISCUSSION DE GROUPE sur le type d'encadrement de la professeure des périodes d'intervention à l'atelier d'enfants CEGEP (modalités d'organisation du temps d'observation et de critique)	ATE
Décision	- DÉCISION DE GROUPE, PAR DISCUSSION, quant aux modalités organisationnelles (forme, de la rencontre, choix des personnes-ressources) d'une activité de cours (conférence) - DÉCISION PAR DISCUSSION EN SOUS-GROUPE (groupe promoteur) sur la participation (facultative) à une activité ayant lieu dans un autre cours - CONSTITUTION DES ÉQUIPES DE TRAVAIL, à l'intérieur d'un cours - ÉVALUATION SOMMATIVE PAR LES PAIRS du degré d'implication de l'étudiante, à partir de l'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE définissant les critères d'évaluation et à partir d'un GRAPHIQUE DE PARTICIPATION - AUTO-ÉVALUATION SOMMATIVE du degré d'implication de l'étudiante à partir de l'UTILISATION D'UN QUESTIONNAIRE définissant les critères d'évaluation et à partir d'un GRAPHIQUE DE PARTICIPATION - DÉCISION PAR DISCUSSION DE GROUPE sur la pondération à accorder aux travaux	COOR/ IMP COOR ATE/ ALI/ ANI-G COOR/ IMP/ ÉLAB/ ATE/ ANI-G COOR/ IMP/ ÉLAB/ ATE ANI-G ATE

Nous nous sommes rendues compte, à partir de son utilisation, que l'instrument ne permettait pas d'atteindre ces objectifs très louables. Tout en visant à aider les professeures à planifier leur(s) cours, il s'est révélé ni facile d'utilisation, ni adéquat par rapport aux informations qu'il livrait. Par ailleurs, aux fins de la recherche, il s'avérait tout à fait inefficace et n'a pas permis d'effectuer une cueillette de données qui soit satisfaisante et que l'équipe de recherche avait souhaitée réaliser par son utilisation et par le codage qu'elle avait amorcé de ses contenus.

Par le système de codage que l'équipe de recherche a élaboré, un symbole spécifique était associé à chacun des concepts décrivant les principes, avec une couleur différente pour chacun des principes. Chaque information consignée dans l'instrument de planification était codée selon ce système. Nous pensions ainsi pouvoir obtenir un aperçu visuel du degré d'application des principes pédagogiques, nous permettant d'évaluer chaque cours par rapport à ces principes.

L'application de ce système de codage nous a permis d'identifier de nombreuses limites, autant en ce qui concerne la conception de l'instrument lui-même, qu'en ce qui concerne l'opération spécifique de codage. Au niveau de la conception de l'instrument, la présentation matérielle présente des lacunes importantes. Une page de 12 cases (colonnes et rangées), c'est bien peu pour consigner toutes les informations que nous désirions obtenir. De plus, la nature même de ces informations désirées n'était pas claire. Par exemple, que doit-on décrire à la case qui fait le lien entre «CONTENU» et «PARTICIPER» (troisième

principe pédagogique)? Quelle est la différence entre les informations à donner sous les colonnes «TRAVAUX» et «ÉVALUATION»?

Les principes pédagogiques y sont présentés d'une façon très globale, ce qui laisse place à beaucoup d'interprétation quant à leur sens et incite l'utilisatrice à y consigner des informations de nature aussi très globale, voir même imprécise.

Enfin, l'instrument de planification ne donne pas une description exhaustive du cours: seuls les aspects ayant un lien avec les principes pédagogiques y sont mentionnés. Il ne donne donc pas une idée des possibilités non exploitées, ce qui est nécessaire quand on veut l'utiliser pour s'ajuster, pour explorer davantage.

Considérant ces divers éléments, deux autres versions de l'instrument de planification ont été élaborées et seront proposées aux professeures. Le trimestre de l'automne 90 nous permettra de les mettre à l'essai. Ces nouvelles versions sont présentées à la suite de cette discussion (figures 2 et 3). Par ailleurs, ces constatations ont amené l'équipe de recherche à élaborer un «dictionnaire» en précisant chacune des concepts décrivant les principes pédagogiques par une définition spécifique. C'est ce qui a donné lieu au texte ayant pour titre Définitions de concepts importants des orientations philosophiques et pédagogiques départementales et qui avait alors pour but de diminuer les interprétations individuelles ou trop globales de chacun des principes pédagogiques.

Des limites ont aussi été identifiées en ce qui concerne particulièrement le codage du contenu de la première version de l'instrument de planification. Il s'est avéré impossible d'obtenir un indice visuel de l'application des principes pédagogiques, en vue d'évaluer cette application, étant donné que les informations, qui y sont consignées par les professeures, sont de natures et d'importance différentes les unes par rapport aux autres. Certaines décrivent un aspect très précis et ponctuel du cours (ex.: choix entre deux textes à analyser), alors que d'autres concernent un aspect plus important de l'orientation du cours (ex.: choix d'objectifs de formation personnelle pour la démarche de l'étudiante à l'intérieur du cours). À partir de notre système de codage, ces deux méthodes d'enseignement auraient reçu le même symbole et auraient donc été considérées comme étant d'égale valeur lors de l'évaluation de l'application des principes pédagogiques. Nous aurions eu, de cette façon, une représentation plus ou moins juste de la réalité alors qu'il est évident que la deuxième méthode, ici donnée en exemple, applique davantage la notion de «choix en fonction des intérêts» que la première.

Finalement, les informations, souvent très générales et imprécises que cet instrument permettait d'obtenir, rendaient le codage difficile à réaliser. Cette opération a donc été annulée, étant donné ses trop grandes limites.

Il est important d'ajouter toutefois que cette étape de la démarche de recherche a eu des retombées positives en nous obligeant à raffiner et préciser les définitions des principes pédagogiques. Certaines clarifications ont été apportées, des formulations ont été nuancées et d'autres, éliminées.

Figure 3

PROPOSITION D'UN NOUVEL INSTRUMENT DE PLANIFICATION DES COURS(1)

COURS: **PROFESSEURE:**

Concepts importants (des orientations philosophiques et) pédagogiques)	Méthodes d'enseignement en lien avec les orientations philosophiques et pédagogiques	Autres méthodes d'enseignement qui ne sont pas en lien avec les orientations philosophiques et pédagogiques	Autres applications possibles (à faire)

Figure 4

PROPOSITION D'UN NOUVEL INSTRUMENT DE PLANIFICATION DES COURS (2)

COURS: **PROFESSEURE:**

Grands thèmes du cours	Méthodes d'enseignement	Liens avec les concepts importants des orientations philosophiques et pédagogiques	Autres applications possibles (à faire)

4.2.2. Confrontation des méthodes d'enseignement explorées aux principes pédagogiques préalablement dégagés

Principe 1: La professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée

L'intégration faite des différentes formes de savoirs et les liens effectués entre les cours sont les options importantes que nous avons prises pour rejoindre ce principe. Les méthodes d'enseignement alors mises de l'avant sont spécifiques à chacun des trimestres et nous ressortons les caractéristiques importantes à dégager pour chacun.

Trimestre #1. (tableaux 7 et 8)

- D'une façon ou d'une autre, chaque cours de ce trimestre (3/3) fait l'intégration d'au moins deux formes de savoir. Le cours Développement et expression de la créativité fait une place importante au savoir-être alors que le cours L'observation et ses méthodes touche davantage les savoir-faire. La nature des contenus spécifiques à chacun de ces cours peut expliquer en bonne partie ces orientations.

- Plusieurs des méthodes d'enseignement expérimentées concernent l'intégration des trois formes de savoir. Sur les neuf méthodes décrites qui concernent ce principe pédagogique, six d'entre elles (6/9) se situent précisément dans la section «intégration: savoir/savoir-être/savoir-faire». Par ailleurs, tous les cours du trimestre y font une place.

- La participation des étudiantes à des activités à caractère pratique est suscitée par plusieurs des méthodes d'enseignement. À cet égard, notons la variété des formules mises de l'avant: mises en situation/exercices en classe, projet d'équipe, pratique auprès d'enfants dans le cadre du stage, présentation orale.

- Chaque cours du trimestre (3/3) favorise la réflexion individuelle étudiante et prévoit des travaux où s'effectue une forme d'intégration. Les travaux sont essentiellement effectués sur une base individuelle, à l'exception d'un projet d'équipe. Compte tenu de la connaissance très limitée que les étudiantes ont les unes des autres au cours de ce premier trimestre, nous croyons que cette approche du trimestre s'avère justifiée.

- Les liens entre les cours sont effectués à partir de deux stratégies d'enseignement et touchent tous les cours de ce trimestre (3/3), au moins une fois.

Trimestre #3. (tableaux 9 et 10)

- Dans ce trimestre, la priorité est accordée à l'intégration des savoir et des savoir-faire. En effet, la majorité des méthodes expérimentées s'inscrivent dans cette section: sur 16 méthodes présentées, 11 d'entre elles (11/16) réfèrent exclusivement à cet aspect. Compte tenu que quatre des cinq cours (4/5) de ce trimestre sont des cours de didactique, cet élément se révèle très positif. Il nous apparaît particulièrement important que les étudiantes mettent à profit, dans l'action concrète, les principes pédagogiques qui leur sont enseignés dans

ces cours. Cette emphase mise sur les liens entre savoir et savoir-faire permet d'atteindre cet objectif.

- Les méthodes primées pour cette intégration des savoirs/savoir-faire, dans une grande proportion (9/12), ont à la base le concept d'activités éducatives. Les stratégies d'enseignement sont alors variées: planification, animation, observation, critique, auto-évaluation, conception de matériel sont autant de facettes exploitées autour des activités et à l'égard desquelles les étudiantes ont une participation active.

- Par ailleurs, l'observation et la critique de la pratique éducative sont valorisées par plusieurs méthodes d'enseignement, que ce soit par rapport à soi, par rapport à ses paires ou par rapport à l'éducateur de l'atelier d'enfants (CEGEP). Deux cours (2/5) privilégient ces stratégies.

- En comparaison au savoir-faire, le savoir-être est peu traité dans ce trimestre. Quatre méthodes d'enseignement seulement y font une place. Notons par contre que quatre des cinq cours de ce trimestre (4/5) exploitent une méthode d'enseignement concernant cette forme de savoir. Un seul cours fait l'intégration des trois formes de savoir. Considérant la pertinence d'établir des liens entre savoir-faire et savoir-être, nous pouvons questionner la place réservée à ce dernier aspect dans ce trimestre. Il pourrait être profitable d'évaluer s'il n'y aurait pas lieu de prévoir un plus grand nombre de méthodes d'enseignement qui privilégieraient, notamment, l'intégration des savoir, savoir-être et savoir-faire.

- En ce qui concerne l'intégration des savoir/savoir-être et l'intégration des savoir/savoir-faire, des travaux sont à réaliser par les étudiantes. Au niveau de la forme, ils sont répartis également en travaux d'équipe ou individuels.

- Les liens entre les cours de ce trimestre sont essentiellement effectués à partir de méthodes d'enseignement axées sur les activités éducatives en milieu de garde: planification et animation d'activités dans des cours différents. Cet élément illustre bien l'importance que prennent les cours de didactique dans ce trimestre. Par contre, il est possible et souhaitable que les liens entre les cours soient plus variés en touchant des thèmes différents de celui d'activités éducatives. De plus, il faut envisager des liens de nature différente qui débordent le seul aspect du contenu des cours qui a été exploré à ce trimestre.

- Un cours , Système de garde, n'établit aucun lien avec un quelconque cours de ce trimestre et est aussi le seul à ne pas être une didactique. Il importe de l'intégrer davantage au trimestre, en dépit de son caractère particulier, et de voir à créer certains liens avec d'autres cours.

- Le concept de «Boîte à outils» est une stratégie pédagogique qui sera éventuellement exploitée dans plusieurs cours et pourra être le projet central de ce trimestre. L'année d'expérimentation des méthodes d'enseignement aura permis d'élaborer le concept et de prévoir les

modalités de son application. L'expérimentation est prévue pour l'automne 1990.

Trimestre 5. (tableaux 11 et 12)

- D'une façon ou d'une autre, chaque cours de ce trimestre (6/6) fait l'intégration d'au moins deux formes de savoir. Le savoir-être y est toujours exploité en lien avec savoir et savoir-faire. Ainsi, six des 16 méthodes décrites (6/16), dans le tableau des initiatives de chacun des cours, s'inscrivent dans cette perspective et touchent cinq cours de ce trimestre (5/6).

- Les travaux écrits relevant des méthodes d'enseignement propres à chacun des cours sont exclusivement des travaux de nature individuelle. Par contre, les travaux d'équipe sont réalisés dans le cadre des réunions des groupes promoteurs et apportent ainsi un équilibre entre ces deux formes de travail.

- Pour la réalisation de ces travaux, plusieurs cours (4/6) voient à offrir aux étudiantes des ressources différentes et variées: exposés théoriques, documentation, vidéos, expériences antérieures de stage, prises de contact avec des milieux de garde ou autres, etc.

- Plusieurs bilans personnels sont à effectuer par les étudiantes dans différents cours (3/6). Les étudiantes doivent régulièrement faire le point sur leur cheminement. Cette méthode d'enseignement en favorisant l'analyse, la réflexion et la critique peut permettre davantage l'intégration et l'appropriation de divers aspects de leur formation par les

étudiantes. Cependant, il importe de se demander s'il ne serait pas pertinent de varier davantage d'un cours à l'autre. Par ailleurs, cette formule nécessite beaucoup d'implication personnelle de la part des étudiantes et son utilisation doit faire l'objet de concertation entre les professeures qui l'utilisent.

- Pour chacun des cours du trimestre (6/6), des méthodes d'enseignement nécessitent une participation active de l'étudiante qui prend diverses formes: mises en situation dans le cadre des cours, application de savoirs lors des réunions des groupes promoteurs, des assemblées générales ou des réunions des c.i.a , animation auprès d'un groupe d'enfants, observation et critique des paires en intervention auprès d'un groupe d'enfants.

- Les liens entre les cours sont de natures très variées et touchent tout autant l'organisation des cours (ex.: décloisonnement d'une partie de cours), leurs contenus (ex.: mises en commun d'éléments de contenus pour certains cours) que les travaux à réaliser d'un cours à l'autre.

- Dans ce trimestre, plusieurs cours sont concernés par la mise en commun d'éléments de contenus (4/6). Par ailleurs, dans le cadre de trois d'entre eux (3/6), des travaux communs à plus d'un cours sont à effectuer par les étudiantes.

- Le projet central au trimestre, «Implantation fictive d'un service de garde», permet d'effectuer des liens entre tous les cours. De plus, ces

liens sont maintenus pendant tout le trimestre et favorisent une intégration qui dépasse la portée d'activités ponctuelles.

Principe 2: La professeure encourage l'étudiante à être «le moteur» de ses apprentissages

Les méthodes d'enseignement explorées par rapport à ce principe ont été orientées autour des choix qu'avaient la possibilité d'effectuer les étudiantes: choix en fonction de leurs intérêts, de leur style d'apprentissage et de leur rythme d'apprentissage.

Trimestre 1. (tableaux 7 et 8)

- Des possibilités de choix sont offertes aux étudiantes par rapport aux trois aspects traités: intérêts, style d'apprentissage et rythme d'apprentissage.

- Le choix en fonction des intérêts donne lieu au plus grand nombre d'expérimentations (7/10 méthodes décrites pour ce principe pédagogique) et touche tous les cours (3/3). Les choix des étudiantes à ce sujet concernent presque strictement les contenus de travaux et caractérisent cinq des sept méthodes alors présentées (5/7). Les aspects sur lesquels portent ces choix sont ici limités et il faut voir à ce que les intérêts des étudiantes soient pris en considération par rapport à diverses autres avenues et que les possibilités de choix débordent du seul aspect de contenu des travaux.

- Par contre, le style d'apprentissage offre fort peu de possibilités de choix et un seul cours (1/3) y accorde une place. En effet, le cours, Stage de sensibilisation (I), par le suivi individualisé offert par les superviseures, peut permettre, à la limite, certains choix de l'étudiante en

fonction de la manière dont elle apprend. Cela dépend cependant des suggestions qui lui seront faites par la superviseure et peut laisser place à certains écarts, d'une superviseure à l'autre. Il y a lieu de chercher à exploiter davantage cette facette du deuxième principe pédagogique en voyant, notamment, à explorer une plus grande variété de méthodes d'enseignement s'y rattachant. De plus, il importe de faire en sorte que les choix en fonction du style d'apprentissage soient possibles dans le cadre de plus d'un cours (ne pas se limiter au seul stage de sensibilisation).

- Le rythme d'apprentissage est pris en considération dans deux cours (2/3), à partir de deux méthodes d'enseignement différentes. Les expérimentations qui y sont faites sont toutefois limitées au niveau de leur ampleur. Ainsi, le cours, L'observation et ses méthodes, offre quatre périodes d'observation pour effectuer un travail. L'étudiante peut choisir de diminuer le temps qu'elle utilise pour l'observation en fonction de ses besoins. Le cours, Stage de sensibilisation, offre une certaine latitude aux étudiantes parce qu'elles peuvent prévoir, en partie, la gradation de la durée de leur prise en charge du groupe d'enfants. Cependant, certaines balises sont fixées et, entre autres, dans les quatre dernières semaines du stage, toutes doivent en être au minimum à une heure de prise en charge par jour. La latitude qui est laissée aux étudiantes par rapport au choix en fonction de leur rythme d'apprentissage est donc relativement limitée. Étant donné que les étudiantes sont confrontées pour la première fois à des possibilités de choix, ces premières tentatives sont intéressantes et peuvent permettre de les familiariser doucement à ce type d'approche. Cependant, il faut se demander s'il n'y aurait pas possibilité de mettre de

l'avant des méthodes d'enseignement relatives à des choix en fonction du rythme d'apprentissage, qui, tout en respectant le besoin de sécurité des étudiantes, soient un peu plus audacieuses.

- Un seul cours (1/3), Stage de sensibilisation (I), offre des choix qui concerne à la fois les intérêts, le style d'apprentissage et le rythme d'apprentissage. Une fois de plus, il faut évaluer la pertinence qu'un plus grand nombre de cours de ce trimestre s'inscrivent dans cette même perspective.

- Les choix effectués par les étudiantes ont peu d'impact sur l'organisation des cours. Un seul cours (1/3) convie les étudiantes à prendre une décision ayant une incidence sur l'organisation du cours. Les étudiantes doivent alors se prononcer sur la durée d'exploration de certains contenus.

- Les actions communes des professeures de ce trimestre ont concerné la démarche d'apprentissage des habiletés de base nécessaires aux études qu'elles ont proposée aux étudiantes. Cette démarche permettait aux étudiantes d'effectuer des choix en fonction de leurs intérêts et de leur rythme d'apprentissage.

Trimestre 3. (tableaux 9 et 10)

- Dans le cadre de ce trimestre, les étudiantes ont la possibilité d'effectuer des choix en fonction de leurs intérêts ou de leur style d'apprentissage. Aucune méthode d'enseignement ne permet de choix en ce qui concerne le rythme d'apprentissage. Il s'agit d'une lacune importante qu'il faudrait voir à combler.

- Les choix des étudiantes en fonction de leurs intérêts concernent quatre cours (4/5) et se situent en totalité au niveau des contenus des travaux qu'elles ont à réaliser (5/5 des méthodes présentées). Il importe de diversifier les aspects sur lesquels peuvent porter les occasions de choix et de déborder du seul aspect de contenu des travaux. De plus, il sera important que chacun des cours voient à traiter cet aspect.

- Les choix des étudiantes en fonction de leur style d'apprentissage sont exploités par trois cours (3/5). Pour deux des méthodes d'enseignement alors décrites (2/3), il s'agit de la réalisation d'un travail, selon deux perspectives différentes. Par ailleurs, à chaque fois que s'offre un choix en ce qui concerne le style d'apprentissage, la lecture d'un texte est une des possibilités qui est donnée à l'étudiante. Il faut songer à poursuivre cette exploration de méthodes en lien avec le style d'apprentissage de façon à ce que chacun des cours y fasse une place et en cherchant à varier davantage les possibilités de choix.

- Dans l'ensemble, les choix des étudiantes se situent sur un plan individuel. D'un autre côté, quelques méthodes d'enseignement (2/8) amènent les étudiantes à effectuer des choix de sous-groupe.

- Sur le plan des actions communes des professeures, pour ce trimestre, le tableau 9 ne fait état d'aucune méthode en lien avec ce deuxième principe pédagogique. Il s'agit là d'une limite importante qu'il faudra songer à travailler. Dans ce sens, le concept de la «boîte à outils» aurait intérêt à être développé très concrètement en établissant des liens précis avec les diverses possibilités de choix qu'elle permettra.

Trimestre 5. (tableaux 11 et 12)

- Des possibilités de choix sont offertes aux étudiantes par rapport aux trois aspects traités: intérêts, style d'apprentissage et rythme d'apprentissage. Les méthodes d'enseignement mises de l'avant pour favoriser ces choix sont nombreuses: le tableau des initiatives dans chacun des cours (tableau 12) fait état de 17 méthodes d'enseignement relatives au deuxième principe pédagogique alors que le tableau des actions communes (tableau 11) en présente 5.

- Par rapport à ce deuxième principe pédagogique, le choix en fonction des intérêts donne lieu au plus grand nombre de méthodes d'enseignement (11/17 des méthodes présentées) et touche les six cours du trimestre (6/6). Les possibilités de choix, par rapport à cet aspect, se situent sur plusieurs plans. À l'égard des contenus de cours, quatre cours (4/6) offrent des choix. Des choix sont aussi donnés par rapport aux travaux: deux cours (2/6) y accordent une place spécifique, une méthode d'enseignement touchant la forme du travail (choix des outils à retenir par l'étudiante pour réaliser son travail) alors que quatre autres concernent plus particulièrement le contenu des travaux. Par ailleurs, deux

stratégies sont nouvelles et importantes à ressortir. Un cours incite l'étudiante à se fixer des objectifs de formation personnelle. Un autre amène le groupe d'étudiantes à définir le cadre dans lequel se déroulera l'intervention auprès d'un groupe d'enfants (consignes de base, séquence des activités, aménagement de l'espace, orientation pédagogique principale, etc.). Finalement, la SIBO offre la possibilité à chaque groupe promoteur de donner, à «son» service de garde, l'orientation qu'il désire. De cette façon, chaque groupe est amené tout au cours du trimestre à effectuer plusieurs choix qui soient conséquents à cette orientation privilégiée, selon les intérêts des étudiantes de l'équipe.

- Les choix en fonction du style d'apprentissage caractérisent cinq méthodes d'enseignement (5/17 des méthodes décrites pour ce principe pédagogique) mais ne touchent que deux cours (2/6). Les possibilités de choix sont variées et portent sur plusieurs aspects différents: - élaboration d'instruments à utiliser en intervention, - méthode d'enseignement à privilégier pour une activité de cours, - regroupement des étudiantes, - façon de réaliser un travail. Par ailleurs, le travail des groupes promoteurs dans le cadre de la SIBO s'effectue selon le mode de fonctionnement que chaque équipe se donne. De plus, les étudiantes peuvent recourir à diverses ressources pour réaliser les diverses tâches. Ces caractéristiques du travail en groupe promoteur offrent une latitude importante aux étudiantes quant aux décisions qu'elles peuvent prendre afin d'«apprendre» en fonction de leur style propre. Toutes ces méthodes d'enseignement explorées offrent des choix intéressants en ce qui concerne le style d'apprentissage. Deux cours seulement sont touchés de

façon spécifique par une méthode s'inscrivant dans ce sens et nous considérons qu'un plus grand nombre de cours doivent y faire une place.

- Le rythme d'apprentissage est pris en considération par quatre cours (4/6) alors que les professeures ajustent la présentation de contenus de nature théorique en fonction des besoins et du cheminement du groupe d'étudiantes au cours du trimestre. Cette méthode d'enseignement est constante et est en plan pendant tout le trimestre, d'où son importance. Il serait intéressant, en dépit du fait que cette méthode d'enseignement ait une grande portée, d'évaluer si des initiatives supplémentaires plus spécifiques à chacun des.cours ne pourraient pas être mises de l'avant afin d'augmenter les possibilités de choix concernant le rythme d'apprentissage des étudiantes, sur un plan individuel, notamment. D'un autre côté, le rythme est aussi pris en considération lors du travail en groupe promoteur, l'encadrement des professeures s'ajustant aux demandes des équipes et à leur rythme de travail.

- Dans l'ensemble, la priorité est accordée aux choix effectués sur une base de groupe et les choix de nature individuelle sont moins nombreux. Les initiatives dans chacun des cours offrent quatre possibilités de choix individuel (4/17 méthodes présentées) par rapport à 13 choix de groupe (13/17 méthodes présentées). Par ailleurs, dans le tableau des actions communes, une méthode d'enseignement permet un choix individuel (1/5) alors que les quatre autres (4/5) concernent des choix de groupe. Cette majorité de choix de groupe montre l'importance du travail en équipe dans le cadre de ce trimestre et peut amener certains questionnements. Dans quelle mesure peut-on respecter les intérêts, le

style et le rythme d'apprentissage personnels dans un contexte où les choix de groupe sont aussi nombreux? C'est une question importante qu'il faudra envisager.

- Le tableau des actions communes fait état de cinq méthodes d'enseignement en lien avec le deuxième principe pédagogique. Outre les méthodes déjà abordées ci-dessus, deux stratégies offrent des possibilités de choix en fonction des intérêts qui se situent au niveau des activités étudiantes. Cet élément a été rendu possible par les structures spécifiques ayant été mises sur pied (assemblée générale et c.i.a., notamment) et nous apparaît très intéressant.

Principe 3: La professeure favorise différentes formes de participation et ce, dans des sphères d'activité variées

Pour l'analyse des méthodes en lien avec ce troisième principe pédagogique, nous avons dégagé à quel niveau l'implication de l'étudiante était suscitée, dans chacun des trimestres: information, consultation ou décision. Par ailleurs, nous avons cherché à identifier les secteurs où les étudiantes étaient amenées à participer: cours, département, milieu étudiant, organismes liés à la petite enfance et milieux connexes à l'éducation.

Avant d'amorcer l'analyse par trimestre, il importe de préciser un aspect qui se retrouve identique pour chacun et que nous éviterons de reprendre dans la prochaine discussion. Mentionnons que l'information, en ce qui concerne les cours, est un premier niveau de participation et est livrée, pour chacun des cours, en début de trimestre avec la présentation, entre autres, du plan de cours. Tout au cours du trimestre, chaque professeure voit à effectuer un suivi de cette information qu'elle donne aux étudiantes.

Trimestre 1. (tableaux 7 et 8)

- La participation des étudiantes, dans le cadre de ce trimestre, se situe aux trois niveaux abordés: information, consultation et décision et chacun des cours (3/3) prévoit des méthodes d'enseignement spécifiques à ces trois formes d'implication.

- L'information est donnée sur différents aspects. Ainsi, dans les cours, les étudiantes ont pu recueillir des informations sur divers organismes liés à la petite enfance et sur un milieu connexe à l'éducation. Par ailleurs, l'information sur le département et le collège se fait par des méthodes d'enseignement relevant des actions communes des professeures de ce trimestre. Les méthodes expérimentées sont variées: information donnée de façon verbale, à partir d'une visite ou par l'utilisation de jeux-questionnaires. En ce qui concerne cette dernière stratégie expérimentée, il y a lieu que les professeures effectuent un suivi et qu'elles reprennent au cours du trimestre les différentes informations ayant été abordées. L'intégration des étudiantes serait conséquemment mieux soutenue.

- La consultation des étudiantes concerne strictement les cours et est suscitée exclusivement par rapport à l'évaluation des cours. Il faudrait évaluer s'il est pertinent que la consultation des étudiantes à ce premier trimestre concerne des aspects supplémentaires et s'il y a lieu, de voir lesquels. L'utilisation du questionnaire est privilégiée dans les trois cours (3/3) et n'est pas suivie systématiquement d'une période d'échange en groupe. Cette dernière façon de faire nous apparaît souhaitable afin d'habituer les étudiantes à une telle procédure, à l'égard de laquelle elles sont peu familières. Par ailleurs, l'un des cours (1/3) fait une place à l'expression plus personnelle par le recours au journal de bord.

- Les décisions qu'ont à prendre les étudiantes concernent des aspects très précis des cours: répartition des pauses, organisation de

l'horaire ou d'une activité de cours. Pour trois des méthodes présentées (3/4) en relation avec cet aspect, une discussion de grand groupe amène à la décision. L'autre décision est prise par sous-groupe. Les décisions de nature individuelle ne se retrouvent pas sous cette section. On ne peut dire toutefois qu'elles sont inexistantes puisqu'elles sont plutôt considérées par les professeures comme étant en lien avec le deuxième principe pédagogique qui fait état des choix offerts aux étudiantes. Cette façon de classer s'avère tout à fait juste puisqu'effectivement, un choix engendre automatiquement la prise de décision. Cette mise en garde est à considérer pour chacun des trimestres.

Trimestre 3. (tableaux 9 et 10)

- La participation des étudiantes, dans le cadre de ce trimestre, se situe aux trois niveaux abordés: information, consultation et décision. Cependant, tous les cours n'exploitent pas nécessairement ces trois niveaux: un cours (1/5) aborde les trois aspects, deux autres (2/5) touchent deux niveaux alors que les deux derniers (2/5) se limitent à un seul.

- L'information livrée concerne divers milieux: organismes et problématique de la petite enfance et milieu connexe à l'éducation. Elle est donnée en priorité de façon verbale par la professeure. Il est intéressant de ressortir qu'une méthode d'enseignement privilégie l'apport d'informations par les étudiantes et leur donne des responsabilités dans ce sens. Parmi les cours de ce trimestre, deux seuls (2/5) font une place à des méthodes spécifiques touchant le participation de l'étudiante, sur le plan de l'information. Considérant le souci que nous avons que l'étudiante

s'ouvre à d'autres réalités», il convient qu'un plus grand nombre de cours livrent davantage d'informations et ce, par rapport à une variété plus grande de sujets et de lieux d'implication.

- Au niveau de la consultation, cinq cours (5/5) mettent de l'avant des méthodes d'enseignement qui y soient spécifiques. Tous traitent de l'évaluation du cours et utilisent, pour ce faire, un questionnaire. Par ailleurs, quatre cours (4/5) complètent cette démarche d'évaluation par une discussion en groupe. Les étudiantes sont donc conviées à s'exprimer sur le sujet et à en discuter avec la professeure, ce qui nous apparaît très souhaitable. Trois cours (3/5) abordent des aspects autres que l'évaluation du cours: attentes des étudiantes à l'égard du contenu de cours, organisation de l'horaire de cours et dates d'échéance des travaux.

- Les possibilités qui sont offertes aux étudiantes quant aux décisions sont relativement limitées. À eux seuls, deux cours (2/5) mettent de l'avant 6 méthodes d'enseignement touchant cet aspect spécifique. Il y a lieu que des initiatives de cet ordre se retrouvent dans tous les cours de ce trimestre et il importe d'explorer davantage les occasions qu'il serait possible de donner aux étudiantes de décider. Les décisions prises par les étudiantes, avec des stratégies spécifiques, ont peu d'incidence en général sur l'organisation même du cours: une seule méthode (1/6 des méthodes présentées sur cet aspect) en témoigne en laissant l'occasion aux étudiantes de fixer les modalités de présentation orale des travaux étudiants. Par ailleurs, une nouvelle méthode d'enseignement est explorée sous cette rubrique «décision» alors que les étudiantes sont conviées à prendre part à l'évaluation sommative (auto-

évaluation et évaluation des paires). Les décisions sont prises, de façon générale, en groupe, à l'exception de celles concernant l'évaluation sommative qui se révèlent plutôt de nature individuelle.

- Au niveau des actions communes (tableau 9), la seule méthode d'enseignement qui soit en lien avec ce troisième principe pédagogique concerne l'information donnée sur les cours alors que les professeures ont élaboré un calendrier des travaux à réaliser et une prévision des dates de remise. Par ailleurs, dans l'ensemble de ce trimestre, nous remarquons que la participation des étudiantes au sein du département, à un autre niveau que celui des cours, que ce soit par information, consultation ou décision est pratiquement nulle: aucune méthode d'enseignement n'étant décrite à ce sujet. Nous évaluons ainsi que l'application de ce troisième principe pédagogique, dans le cadre du trimestre 3, est plutôt limitée et nous aurions intérêt à y travailler davantage.

Trimestre 5. (tableaux 11 et 12)

- Ce trimestre offre la possibilité aux étudiantes de s'impliquer à partir des trois niveaux dégagés: information, consultation et décision et il donne lieu à plusieurs stratégies diverses. Ainsi, le tableau 12 fait état de 23 méthodes d'enseignement différentes touchant l'un ou l'autre niveau de participation et qui soient propres aux différents cours. Par ailleurs, les actions communes (tableau 11) s'articulent autour de 10 stratégies qui soient en lien avec ce troisième principe pédagogique.

- Dans le cadre des cours, l'information touche plusieurs lieux: milieu étudiant, services de garde, organismes liés à la petite enfance et

le collège. Cinq cours (5/6) de ce trimestre y accordent une place et notons que chacun procède de la même manière: la professeure informe les étudiantes de façon verbale. Il y a lieu de varier davantage et, à cet égard, les trimestre 1 et 3 ont effectué des tentatives intéressantes desquelles il pourrait être possible de s'inspirer.

- Les structures propres à la SIBO permettent aussi de rejoindre ce niveau d'information et abordent certains aspects que les cours ne touchent pas. Par exemple, de l'information concernant le département (organisation du prochain trimestre) y est livrée aux étudiantes; une information continue est maintenue tout au cours du trimestre sur le déroulement et l'organisation de la SIBO. Sur ce dernier point, les étudiantes, tout comme les professeures, contribuent à informer les autres membres de la SIBO. Par ailleurs, soulignons que c'est à partir de l'assemblée générale que sera soumis aux étudiantes le calendrier des travaux à réaliser et des dates de remise. Tous ces exemples illustrent que ce trimestre a exploré plusieurs méthodes d'enseignement qui favorisent la communication d'informations.

- La consultation fait aussi l'objet de plusieurs stratégies spécifiques et tous les cours (6/6) se sont préoccupés de cet aspect. La consultation des étudiantes se fait de plusieurs façons différentes: discussion de groupe, utilisation d'un questionnaire d'évaluation, expression écrite des étudiantes sur un sujet précis, lecture des bilans des étudiantes. Cette consultation se fait, en outre, sur plusieurs plans. L'évaluation du cours est effectuée de façon systématique pour chacun des cours (6/6). Les méthodes d'enseignement et/ou les contenus de cours

sont aussi de nature à consultation. Finalement, divers aspects en lien avec les travaux ou les examens sont aussi touchés par la consultation.

- Les trois méthodes d'enseignement qui relèvent des actions communes et qui concernent la consultation s'inscrivent dans le cadre des assemblées générales et touchent la SIBO de façon spécifique ou le département de TESG.

- Sur le plan de la décision, les étudiantes ont la possibilité d'exercer cette habileté à partir de méthodes d'enseignement planifiées dans tous les cours de ce trimestre (6/6). La participation à l'évaluation sommative de soi et de ses paires y tient une place importante et est effectuée dans le cadre de cinq cours (5/6). Les autres points touchés par les méthodes relatives à l'aspect de décision sont variés et en lien avec quelques facettes de l'organisation d'un cours.

- L'action des c.i.a., tout au long de la SIBO, a aussi été une très bonne occasion de décision pour les étudiantes de ce trimestre. Les c.i.a. laissaient beaucoup de latitude aux étudiantes, quant aux décisions à prendre pour alimenter la vie départementale et les activités étudiantes et c'est cet aspect que les structures de la SIBO ont plus particulièrement permis de toucher.

Comparaison entre les trimestres.

L'analyse des méthodes utilisées pour appliquer les principes peut aussi se faire en comparant les réalisations d'un trimestre à l'autre. Il est alors possible d'identifier des caractéristiques communes à ces trois trimestres.

Le caractère pratique des activités offertes aux étudiantes constitue l'une de ces caractéristiques. En effet, la plupart des méthodes pédagogiques expérimentées accordent une grande importance au fait que les étudiantes soient actives dans leur apprentissage. On peut noter une progression entre les trimestres quant à la variété et l'ampleur de ces méthodes: celles qu'on retrouve dans le cadre du trimestre #5 sont plus variées, moins limitées et moins ponctuelles que celles qui concernent le trimestre #1. Au troisième trimestre, un nouvel élément est intégré à ces pratiques éducatives et est repris au trimestre #5: celui de l'observation et de la critique entre paires. Il nous apparaît pertinent que cette stratégie d'enseignement n'apparaisse pas lors du trimestre #1, car elle nécessite un climat de confiance qui n'est pas établi entre les étudiantes lorsqu'elles débutent leur formation. Le trimestre #3 nous apparaît comme un moment propice pour commencer à utiliser cette méthode d'enseignement: les étudiantes ont déjà eu la possibilité de se connaître lors des cours antérieurs et ont plus de temps à être ensemble puisque la majeure partie des cours auxquels elles sont inscrites à ce troisième trimestre sont des cours dispensés par le département de TESG.

Une autre caractéristique des méthodes utilisées aux 3 trimestres réside dans les liens directs qui sont établis avec la future profession

d'éducatrice en garderie. Le stage de sensibilisation (I) est l'exemple le plus évident car il exige de l'étudiante qu'elle s'intègre dans un milieu de garde et y effectue les diverses tâches d'une éducatrice. Mis à part le stage, les cours des trimestres #1, #3 et #5 permettent tous aux étudiantes, d'expérimenter, à des degrés divers, certaines tâches de l'éducatrice en garderie telles que la rédaction de rapports d'observation, la planification et l'animation d'activités auprès de groupes d'enfants, la participation à des rencontres d'équipe, etc.. De plus, la nature de ces diverses méthodes d'enseignement mises de l'avant dans chacun des cours varie beaucoup d'un trimestre à l'autre, selon les spécificités du trimestre dans lequel elles s'insèrent.

Une dimension du deuxième principe pédagogique présente des difficultés dans son application. Il s'agit du «choix en fonction du rythme d'apprentissage». C'est sous cette catégorie que se regroupent les méthodes d'enseignement ayant le moins d'ampleur. Par ailleurs, elles y sont peu variées et se retrouvent en nombre limité si on compare aux autres catégories de ce deuxième principe. On ne retrouve que deux petites tentatives dans ce sens au trimestre #1, aucune au trimestre #3 et quelques-unes au trimestre #5. Une limite qui soit généralisée à tous les trimestres semble ici se dessiner et il faudra voir si les professeures n'éprouvent pas le besoin d'avoir un certain support dans la recherche de méthodes d'enseignement qui se rattachent au choix en fonction du rythme d'apprentissage (ex.: perfectionnement).

Finalement, dans tous les cours des trimestres #1, #3 et #5, une consultation est effectuée auprès des étudiantes pour obtenir leurs commentaires et leur évaluation des cours. Il est possible d'observer une certaine progression à ce sujet entre les 3 trimestres. Au trimestre #1, cette consultation se fait par voie de questionnaire ou de journal de bord, alors qu'au trimestre #3, des discussions de groupe sont, à l'occasion, associées à l'utilisation d'un questionnaire. Au trimestre #5, cette procédure s'effectue dans la presque totalité des cours (5/6).

Les commentaires précédents font souvent référence à une progression, d'un trimestre à l'autre à instituer dans l'application des méthodes d'enseignement qui s'ont en lien avec les principes pédagogiques. Cette progression peut être illustrée par une image intéressante, celle de la «démarche en escalier». Nous cherchons maintenant à situer chacun des 3 trimestres où l'expérimentation a été effectuée, par rapport à la place qu'il occupe sur cet «escalier».

Le trimestre #1 se situe, bien entendu, «au bas de cet escalier». À cette étape, les étudiantes débutent leur formation en TESG et elles ont un passé éducatif qui ne s'inscrit pas nécessairement dans la perspective pédagogique que le département privilégie. La «première marche de l'escalier» tient compte de ces aspects. Les méthodes d'enseignement, explorées au cours de ce trimestre, ne sont pas foncièrement très différentes des méthodes avec lesquelles les étudiantes sont plutôt familières et demeurent relativement conservatrices. Malgré cela, le trimestre #1 est l'occasion d'essais très ponctuels, et les premières tentatives d'application de méthodes d'enseignement qui tendent à

Finalement, dans tous les cours des trimestres #1, #3 et #5, une consultation est effectuée auprès des étudiantes pour obtenir leurs commentaires et leur évaluation des cours. Il est possible d'observer une certaine progression à ce sujet entre les 3 trimestres. Au trimestre #1, cette consultation se fait par voie de questionnaire ou de journal de bord, alors qu'au trimestre #3, des discussions de groupe sont, à l'occasion, associées à l'utilisation d'un questionnaire. Au trimestre #5, cette procédure s'effectue dans la presque totalité des cours (5/6).

Les commentaires précédents font souvent référence à une progression, d'un trimestre à l'autre, à instituer dans l'application des méthodes d'enseignement qui soient en lien avec les principes pédagogiques. Cette progression peut être illustrée par une image intéressante, celle de la «démarche en escalier». Nous cherchons maintenant à situer chacun des 3 trimestres où l'expérimentation a été effectuée, par rapport à la place qu'il occupe sur cet «escalier».

Le trimestre #1 se situe, bien entendu, «au bas de cet escalier». À cette étape, les étudiantes débutent leur formation en TESG et elles ont un passé éducatif qui ne s'inscrit pas nécessairement dans la perspective pédagogique que le département privilégie. La «première marche de l'escalier» tient compte de ces aspects. Les méthodes d'enseignement, explorées au cours de ce trimestre, ne sont pas foncièrement très différentes des méthodes avec lesquelles les étudiantes sont plutôt familières et demeurent relativement conservatrices. Malgré cela, le trimestre #1 est l'occasion d'essais très ponctuels, et les premières tentatives d'application de méthodes d'enseignement qui tendent à

s'inscrire dans l'approche pédagogique privilégiée par le département sont bien circonscrites.

Différentes conditions justifient de limiter l'ampleur, la portée et le caractère nouveau des méthodes pédagogiques à privilégier à ce trimestre. La transition de l'école secondaire au collège fait beaucoup appel, chez l'étudiante, à sa capacité d'adaptation et n'est pas nécessairement un moment facile. Par ailleurs, qu'elles aient ou non déjà étudié au niveau collégial, ce premier trimestre représente pour toutes les étudiantes une période d'intégration à un nouveau programme de formation. Finalement, les étudiantes ne sont impliquées au département de TESG que de façon limitée à ce premier trimestre, n'y suivant que trois des huit cours à compléter. En gardant en tête ces conditions, nous devons tout de même questionner «la hauteur de cette première marche de l'escalier». En effet, sans bousculer les étudiantes et en respectant leur besoin important de sécurité dans cette période de transition et de changement, ne serait-il pas possible de mettre de l'avant des méthodes d'enseignement qui soient un peu plus audacieuses et qui nous permettraient, dès le premier trimestre de formation, d'afficher notre orientation pédagogique de façon un peu plus évidente?

Le trimestre #3 est au centre de la formation et en ce sens, n'a pas nécessairement une place très confortable: il doit poursuivre la démarche amorcée par le trimestre #1, tout en effectuant des liens avec le trimestre #5. Ce trimestre a alors rencontré des difficultés à se trouver une «identité propre» qui soit toute autre que le fait de se situer entre les trimestres #1 et #5. Les méthodes d'enseignement qui y ont été mises de

l'avant illustrent que la démarche d'expérimentation a été inégale. En effet, à certains moments, des méthodes pédagogiques spécifiques s'inscrivaient bien dans une gradation équilibrée et trouvaient bien leurs places entre les expérimentations des trimestres #1 et #5. Par contre, en certaines autres occasions, l'ampleur des méthodes d'enseignement apparaissait équivalente ou même moindre que celle concernant le trimestre #1. Dans ces moments-là, l'écart entre les trimestre #3 et #5 pouvait être très grand. Ainsi, «la deuxième marche de l'escalier», en ce qui concerne le trimestre 3, ne semble pas assez haute! Dans cette perspective, il faudra songer à voir comment le trimestre #3 pourra prendre une place plus grande et spécifique dans cette application des méthodes d'enseignement.

Finalement, le trimestre #5 est caractérisé par le fait que les méthodes d'enseignement qui y sont mises de l'avant sont nombreuses, variées, qu'elles ont plus d'ampleur et qu'elles donnent lieu à une organisation serrée de tout le trimestre. L'application des principes pédagogiques y est manifeste et des structures parallèles aux cours favorisent cette application plus approfondie. Ainsi, dans l'ensemble du trimestre, les méthodes d'enseignement sont en concordance avec les principes pédagogiques et la combinaison des initiatives de chacun des cours et des actions communes se révèle heureuse. Cependant, il pourrait être intéressant d'explorer davantage certaines méthodes pédagogiques relevant spécifiquement des cours, de manière à accorder une plus grande place au choix de l'individu. De la sorte, la limite ayant été dégagée précédemment, alors que nous soulignions la place prépondérante accordée

aux décisions de groupe au détriment des choix de nature individuelle, pourrait être éventuellement contrée.

Ces dernières considérations permettent de clore cette première partie de l'analyse des résultats où nous confrontions les méthodes d'enseignement explorées aux principes pédagogiques qui y ont donné lieu.

4.3. Première ébauche d'un modèle pédagogique propre au département de TESG du Collège Édouard-Montpetit

L'analyse antérieure peut nous conduire à l'élaboration d'un modèle pédagogique qui soit propre au département de TESG, à partir d'une synthèse que nous pourrions en tirer. C'est ce que ce propose cette partie. Cependant, une mise en garde importante s'impose. Le modèle qu'il nous est actuellement possible de dégager n'est qu'à l'état d'ébauche. En effet, sur ce point, la recherche n'est pas terminée et la conception d'un modèle, qui soit vraiment consistant et bien articulé, ne saurait être issue d'une seule expérimentation ayant été limitée à une période de temps très courte d'un seul trimestre. Par ailleurs, le fait qu'aucune expérimentation n'ait été menée en ce qui concerne les trimestres #2, #4 et #6, le modèle ne peut que s'avérer incomplet.

En dépit de ces limites, nous tenons à effectuer cette synthèse et à dégager un modèle qui nous soit propre, aussi partiel soit-il. Nous gardons, cependant, en tête, qu'il nous faudra le raffiner et que cela ne sera possible que par une évaluation continue des pratiques pédagogiques que nous mettrons de l'avant à partir de celui-ci.

Tableau 13

MODELE PÉDAGOGIQUE PROPRE AU DÉPARTEMENT DE TESG DU COLLEGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Au niveau du discours

Principes 1, 2 et 3:

Intégrer des savoirs <---> Etre le moteur de ses apprentissages <---> Participer

Appliquer des méthodes d'enseignement de façon **progressive** d'un trimestre à l'autre

Établir des **liens entre les cours**

Au niveau de l'action éducative

	TRIMESTRE 1 ---------->	TRIMESTRE 3 ---------->	TRIMESTRE 5
Le thème central	**Intégration des étudiantes au département de TESG et au collège**	**La «Boite à outils»: cumul d'outils/matériel/moyens concrets pour l'intervention**	**L'implantation fictive d'un service de garde par la SIBO**
L'étudiante	- connait peu les autres - s'adapte à un nouveau programme d'études collégiales	- connait les étudiantes de son son groupe - recherche des propositions concrètes/moyens précis d'intervention	- connait bien le département: étudiantes de son groupe/professeures - est à la veille d'un emploi
Les cours	- liens établis entre les cours et le thème central (intégration au département et au collège) et suivi à assurer par les professeures de la démarche d'intégration des étudiantes - petites tentatives en lien avec les principes. Formule relativement conservatrice	- liens à établir entre les cours de didactique et le thème central («boite à outils») - Priorité accordée à l'intégration Savoir/Savoir-faire: Planification/ Animation d'activités auprès de groupe d'enfants	- liens établis entre tous les cours et le thème central (SIBO) - Liens entre les cours: contenus, travaux, organisation des cours

	TRIMESTRE 1 ---------->	TRIMESTRE 3 ---------->	TRIMESTRE 5
Les cours (suite)	· Participation active de l'étudiante de diverses façons:		
	· mises en situation · stage: prises en charge de du groupe d'enfants · projet d'équipe et présentation	· mises en situation · animation d'activités à l'atelier d'enfants · projet d'équipe et présentation orale · observation et critique des pairs en intervention	·mises en situation · animation d'activités à l'atelier d'enfants · projet d'équipe et présentation orale · observation et critique des pairs en intervention · application de contenus dans le cadre des structures de la SIBO
	· Latitude des étudiantes dans la réalisation de travaux:		
	· choix de contenus · choix par rapport à la forme du travail · durée variable accordée à la réalisation d'un travail tous les travaux du trimestre · évaluation sommative par les professeures seulement	· choix de contenus · choix par rapport à la forme du travail · constitution d'équipes de travail · choix d'objectifs de formation · modalités d'organisation de présentation orale · calendrier des dates de remise de tous les travaux du trimestre · consultation sur les dates de remise des travaux (1 cours) · évaluation sommative de ses paires et de soi amorcée (1 cours)	· choix de contenus · choix par rapport à la forme du travail · constitution d'équipes de travail · choix, d'objectifs de formation · modalités d'organisation de présentation orale. · calendrier des dates de remise de · consultation sur les dates de de remise des travaux (tous les cours) · évaluation sommative de ses ses paires et de soi généralisée à 5/6 cours (même méthode d'enseignement utilisée d'un cours à l'autre)
	· Évaluation de tous les cours par les étudiantes		
	· utilisation d'un questionnaire	· utilisation du questionnaire (5/5 cours) et discussion en groupe (4/5)	· utilisation du questionnaire et discussion de groupe (tous les cours)

	TRIMESTRE 1 ---------->	TRIMESTRE 3 ---------->	TRIMESTRE 5
En dehors des cours	Activités d'intégration au nouveau milieu (département/collège)	- La «boîte à outils»: à développer dans une perspective qui déborde du contexte spécifique de chacun des cours	- structures de la SIBO: réunions de groupes promoteurs/Assemblée générale/c.i.a.: lieux de travail, de partage de pouvoir ou d'activités étudiantes

4.4. Retour critique sur la démarche de recherche réalisée

Maintenant que la recherche a été menée à terme et que nous en avons traité les principaux résultats, certains aspects de notre démarche méritent d'être analysés. Nos choix méthodologiques, certaines orientations que nous avons privilégiées et quelques éléments contextuels ont eu une incidence sur le processus de recherche, qu'on ne saurait minimiser. Nous vous faisons part maintenant des réflexions que nous avons tirées de notre expérience. Nous effectuons ce retour en deux parties, en discutant, l'une après l'autre, chacune des phases de la démarche de recherche.

4.4.1. Première partie de la recherche: Démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques

L'utilisation du test de Perron et de l'échelle de Kerlinger.

L'utilisation du QVE et de l'échelle de Kerlinger a eu de multiples influences sur le processus d'identification des valeurs, notamment en ce qui concerne la terminologie utilisée dans la formulation des valeurs et des principes pédagogiques du département. Certains termes utilisés par Perron pour définir les sept échelles de son questionnaire font maintenant davantage partie de notre vocabulaire. Par exemple, le "risque" fait partie de notre définition de la liberté et est intégré à la description du deuxième principe, dans le texte présentant les orientations philosophiques et pédagogiques du département. La "participation" est le

thème central du principe 3 et nous ne pouvons affirmer qu'il en aurait été ainsi sans l'utilisation du QVE.

L'utilisation du QVE nous semblait pertinente pour permettre d'amorcer les discussions sur les valeurs d'une façon structurée. En ce sens, le QVE a répondu à nos attentes. Les résultats présentés sous forme de graphiques ont permis à chaque professeure de s'auto-évaluer et de réagir par rapport à cette information (voir annexe 2).

Lorsque les tests ont été complétés, certaines résistances sur la pertinence de certaines questions et sur l'utilisation d'un tel déclencheur pour amorcer cette démarche d'identification des valeurs ont été manifestées chez quelques professeures. Cependant, l'opinion de chacune par rapport à l'efficacité du questionnaire et à la validité des résultats nous apparaissait peu pertinente; l'important, selon nous, était d'amorcer les discussions en ayant un cadre de référence. Nous avons laissé place à l'expression de ces opinions sans toutefois remettre en question l'apport de ce questionnaire dans la démarche.

Avec un certain recul, nous pouvons questionner la pertinence de l'utilisation de cet outil. D'une part, l'analyse que nous avons effectuée des résultats au test a été plutôt limitée. Nous nous demandons s'il n'aurait pas été suffisant de s'inspirer de Perron, en ayant recours au texte qui présentait les définitions que l'auteur donne des différents concepts qu'il privilégie, sans utiliser le test nécessairement.

Cependant, en dépit d'une analyse quelque peu restreinte, les résultats aux deux questionnaires utilisés (QVE et test d'attitudes de Kerlinger) nous ont donné des informations précieuses en nous permettant de comparer et d'identifier des similitudes et des différences entre les professeures, entre les deux groupes d'étudiantes, de même qu'entre professeures et étudiantes. Ces informations ont alimenté les premières discussions et ont eu une portée appréciable, à certains égards, sur les orientations philosophiques et pédagogiques que nous avons définies. Nous vous faisons part des conclusions que nous avons pu en tirer.

1) Les étudiantes des deux groupes accordent significativement plus d'importance aux échelles «climat», «liberté» et «sécurité» et c'est à l'échelle «participation» (suivie de près par «statut» et «risque») qu'elles en accordent le moins. Les étudiantes semblent désirer une certaine forme de liberté, sans perdre de sécurité et en limitant les risques à prendre.

2) Sauf en ce qui concerne le «climat», les étudiantes de deuxième année accordent significativement plus d'importance à toutes les échelles que les étudiantes de première année.

3) Le «risque», la «liberté» et la «participation» sont les échelles où les différences entre les étudiantes de première et de deuxième année sont les plus grandes, les étudiantes de deuxième année y ayant accordé plus de valeur. Ceci peut nous laisser croire que ces dernières sont plus prêtes que celles de première année à vivre une pédagogie où ces valeurs auraient une place prépondérante.

Nous avons conclu , à partir de ces trois précédents points, qu'il fallait prévoir une progression dans l'application des principes pédagogiques du département. Cette orientation se retrouve exprimée d'ailleurs dans la formulation du deuxième principe pédagogique.

4) Il ne semble pas y avoir de différence significative, sur une base statistique, entre les professeures à aucune des échelles du QVE. Par ailleurs, avec le test de Kerlinger, toutes les professeures se situent du côté «progressiste» de l'échelle. Ces données peuvent laisser croire à la valorisation d'idées similaires, chez les professeures, qui s'inscriraient dans un même courant philosophique. Cela peut expliquer, en partie, pourquoi il nous a été possible de réaliser des consensus lors de nos échanges; nos visions éducatives respectives se rapprochant et étant alors conciliables.

Il est aussi possible d'établir des comparaisons entre les professeures et les étudiantes. Mentionnons, toutefois, que ces comparaisons n'ont fait l'objet d'aucune analyse statistique. Elles doivent donc être considérées à titre indicatif seulement.

6) Les professeures semblent accorder plus d'importance que les étudiantes aux échelles «risque» et «participation». Par contre, elles accordent moins d'importance que les étudiantes aux échelles «statut», «sécurité» et «liberté». Ces dernières données permettent de dire qu'il existe des différences entre les professeures et les étudiantes, quant à leurs valeurs d'éducation. Les professeures semblent accorder plus

d'importance que les étudiantes aux échelles qui définissent le style «expressif» et qui peut être associé au «progressisme» selon l'échelle de Kerlinger. Étant donné l'absence d'analyse statistique à ce sujet, il nous apparaît impossible d'explorer davantage ces données.

Un autre impact du QVE, qu'il importe de ressortir, consiste dans le caractère "menaçant" de toute évaluation et des comparaisons qui peuvent résulter de l'analyse des résultats à tout test ou questionnaire. En effet, même si nous n'avons pas mis l'accent sur les résultats individuels, il était possible pour chaque professeure de faire des comparaisons entre les divers membres de l'équipe. Cela aurait pu nuire à l'atmosphère d'ouverture que nous cherchions à instaurer. Cependant, nous croyons avoir limité la portée de cet élément sur la démarche de recherche et, dans ce sens, la place laissée à l'expression des critiques à l'égard des instruments, nous apparaît avoir été positive.

Portée des éléments contextuels sur la démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques.

Divers éléments contextuels sont ressortis dans le cadre de la problématique (chapitre 1, section 1.2) comme ayant favorisé l'émergence du projet de recherche. Tout en ayant été effectivement de bonnes "bougies d'allumage", ces éléments ont aussi eu un impact sur la recherche que nous n'avions pas nécessairement soupçonné ou évalué au départ. La portée de ces divers éléments, combinés à quelques autres, est maintenant envisagée.

La mise sur pied d'un nouveau département, l'implantation d'un nouveau programme d'études en TESG, la constitution d'une équipe nouvelle de professeures ainsi qu'un seul groupe d'étudiantes en deuxième et en troisième années ont nécessité, de la part de chaque professeure, un investissement très grand et ont pu contribuer à rendre lourde sa tâche de travail. En effet, à diverses reprises, au cours des trimestres de l'année scolaire 1987-88, les professeures affichaient leur essoufflement et leur difficulté à rencontrer toutes les exigences liées à l'ensemble élevé des tâches à assumer.

Considérant plus particulièrement les professeures qui s'intégraient à l'équipe à l'automne 1987 (trois professeures sur six), les défis à relever étaient fort distincts de ceux associés à la recherche. Elles étaient davantage préoccupées par le fait de connaître le collège et le mode de fonctionnement qui y est privilégié, de préparer les nouveaux cours qu'elles devaient donner pendant le trimestre, de s'intégrer à l'équipe, de connaître les groupes d'étudiantes, etc.. Dans ce sens, les besoins de ces professeures, dans l'immédiat, étaient différents de ceux identifiés par la recherche. Quoique l'intérêt pour le thème de la recherche ait été manifestement exprimé chez toutes les professeures, il n'en demeure pas moins qu'elles étaient fréquemment déchirées entre leur désir d'investir les énergies nécessaires à la recherche et leur difficulté à l'assumer, compte tenu de l'ampleur du travail à mener au département. Dans un tel contexte, à certains moments, les activités de recherche et le travail qui en résultait pouvaient être perçus comme une surcharge supplémentaire, par rapport à une tâche déjà identifiée comme très lourde.

Cette situation a engendré certaines insatisfactions chez les professeures. Elles auraient désiré participer davantage et travailler avec plus d'ardeur à ce projet. Mais, s'en sentant incapables parce que surchargées, elles ont vécu certaines déceptions et n'ont eu d'autres choix que de restreindre leur implication. Cependant, en dépit de ces remarques à caractère plutôt négatif, on ne saurait minimiser la contribution des professeures à la recherche. En effet, la régularité et la constance par rapport à la fréquence (1 rencontre/mois) où les réunions se sont tenues au cours de ces deux trimestres démontrent que l'importante motivation de l'équipe a contrebalancé, en partie, ces difficultés et illustrent le fort engagement des professeures à tout ce processus.

Un nouvel élément, imputable au fait que plusieurs professeures aient été nouvelles, est à considérer. Il s'agit du statut de chacune par rapport à l'emploi. Au sein de l'équipe, deux professeures seulement avaient une sécurité d'emploi, relative au fait qu'elles avaient déjà obtenu leur permanence. La grande majorité des professeures n'avaient donc aucune certitude et assurance par rapport à ce nouvel emploi qu'elles assumaient. Nous croyons que cet aspect a pu avoir une certaine incidence sur les discussions. Il a pu faire en sorte que le consensus s'obtienne plus facilement et rapidement. En effet, tout en désirant demeurer authentiques, les professeures avaient le souci de préserver leur emploi. Dans cette perspective, afficher ses valeurs et ses choix sans connaître ceux des autres et ceux que les professeures en poste privilégiaient présentait certains risques. Par exemple, défendre des idées qui auraient été à l'encontre d'un courant de pensée qui pouvait être pressenti au fil des discussions aurait pu se révéler «suicidaire» par rapport à l'emploi.

Toute cette situation a pu indirectement inviter chacune à modérer et à nuancer ses propos, faisant en sorte que les débats de fond soient peut-être plus expéditifs.

Par ailleurs, la reconnaissance par toutes les professeures que la charge de travail était très lourde et que cela s'avérait difficile à assumer a aussi pu contribuer à faciliter les consensus. Dans la «situation de crise» que nous vivions, nous étions soucieuses de préserver un bon climat qui soit susceptible de faciliter le travail. En effet, en dehors des discussions suscitées par la recherche, nous devions travailler en collaboration sur divers dossiers ou tâches. Une bonne entente s'avère un préalable à un travail d'équipe qui soit efficace. Ainsi, en envisageant qu'outre la recherche, le travail au département exigeait la collaboration, les discussions sur les valeurs avaient intérêt à mener à un consensus afin d'éviter ou de réduire les possibilités d'affrontements ou de conflits qui auraient rendu la situation de travail encore plus ardue. Cet élément considéré, il est possible que les consensus se soient dessinés plus rapidement.

Le climat de confiance et l'ouverture aux autres.

Paquette (1982) définit diverses attitudes inhérentes à un cadre d'analyse de ses valeurs personnelles. Il y note l'importance de la transparence envers soi-même (la capacité de faire face à "nos vérités") et la nécessité d'une attitude de responsabilité (chaque personne étant "responsable" de son existence). Il ajoute de plus que les pairs peuvent avoir une contribution importante à cette démarche, en autant que la confiance soit bien établie. Quoique ces remarques concernent davantage

une analyse personnelle, elles fournissent des données intéressantes pour la démarche que nous avons effectuée en groupe. La confiance en soi et la confiance dans les autres, la transparence envers soi-même et l'ouverture à l'égard des autres sont des attitudes qu'il a fallu développer et qui se sont avérées des préalables essentiels à l'aboutissement des travaux que nous avons réalisés. En effet, pour que les discussions, faisant appel aux valeurs, aux idées et aux émotions de chacune, soient satisfaisantes et approfondies, nous devions miser sur de telles attitudes et installer un climat propice à leur éclosion. Or, ce processus exige du temps et nécessite une période où les personnes ne se connaissant pas se familiarisent les unes aux autres. Nous croyons que les premières rencontres ont alors contribué à instaurer graduellement ce climat de confiance. Ce qui explique, en partie, pourquoi la discussion sur le premier concept a été beaucoup plus longue que les discussions sur les autres concepts.

Cette période, au cours de laquelle nous nous "apprivoisions" les unes aux autres, aurait pu présenter un caractère menaçant. Cependant, nous avons le sentiment que l'écoute, la franchise et la confiance se sont installées doucement et sans heurt. À titre d'exemple, notons que, plus d'une fois, certaines d'entre nous, ont fait part de leurs craintes, de leurs limites ou de leurs recherches personnelles. Et, il a été fréquent d'entendre l'une ou l'autre reconnaître que: «C'est quelque chose que je voudrais faire mais je ne sais pas comment!...»

Les discussions, que la recherche a suscitées, ont incité les professeures à s'ouvrir aux autres, à livrer ce qu'elles étaient et à aborder des thèmes qui les définissent profondément. Les retombées de ces discussions débordent largement le cadre restreint de la recherche. En effet, nous croyons que les rencontres, par la nature du contenu qu'elles touchaient, nous ont amenées à nous connaître davantage et à établir des relations étroites plus rapidement. La recherche a pu faire en sorte que cette connaissance que nous avons maintenant les unes des autres soit plus approfondie et nuancée.

La recherche de l'équipe départementale.

Au début du processus de recherche, nous désirions que celle-ci soit le projet de toutes les professeures du département. Tout en reconnaissant la nécessité que certaines d'entre nous en assument le leadership, nous étions soucieuses que la recherche concerne toutes les professeures du département et que chacune contribue à la définir et à la réaliser. Notre volonté était, non seulement, que toutes participent à y donner une orientation, mais que toutes soient impliquées à chacune des phases de sa réalisation. Nous voulions ainsi que les professeures de l'équipe départementale soient les «artisanes» de la recherche et qu'elles en tissent les différents maillons.

Toutefois, nous ne croyons pas avoir atteint cet objectif. Quoique chacune ait beaucoup contribué et ait investi beaucoup dans la démarche que nous avons menée, la réalisation du projet de recherche est demeurée de la responsabilité des personnes qui en assumaient le leadership (équipe de recherche).

Par ailleurs, avec du recul, nous jugeons actuellement que cet objectif était bien ambitieux et fort difficile à réaliser. Nous souhaitions l'implication de chacune et la recherchions. Cependant, les besoins, les habiletés et les intérêts des professeures, de par leur formation et leurs expériences diverses, étaient fort différents et ont amené des implications de nature et d'envergure elles aussi différentes. De plus, coordonner, dans une démarche de recherche, une équipe aussi nombreuse et ayant, outre les activités de recherche, plusieurs tâches différentes à relever, s'avérait presqu'impossible, voire irréaliste! Nous l'avons essayé, mues par une grande motivation et une grande détermination auxquelles s'alliaient un certain idéalisme pédagogique!

Avec de telles intentions, il devient évident que nous cherchions à favoriser, de façon maximale, l'implication de toutes les professeures au processus de recherche. À cet égard, nous avons développé quelques stratégies, et divers aspects de notre démarche témoignent de ce souci. Notons, en premier lieu, que la régularité des rencontres prévues pour la recherche a eu un impact positif. En effet, les réunions sur une base mensuelle ont fait en sorte que la recherche s'effectue dans la continuité et que le travail se raffine graduellement.

Par ailleurs, à la fin de chacune des rencontres de l'équipe départementale, nous avons réservé une période d'évaluation de la réunion. Nous faisions alors un retour sur le fonctionnement que nous avions privilégié, nous cherchions à faire une synthèse des idées importantes discutées et nous évaluions la nature des échanges que nous avions en fonction des objectifs que nous poursuivions avec la recherche. À la

lumière de ces commentaires critiques, nous proposions un mode de fonctionnement à retenir pour la prochaine rencontre. Ce mécanisme d'évaluation, tout en étant très simple, a eu des effets bénéfiques et a permis d'effectuer un suivi rigoureux de la démarche de recherche, au cours de cette étape d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques.

Un nouvel élément important, qui témoigne de notre souci que chaque professeure soit le «moteur» de la démarche de recherche, est notre préoccupation d'obtenir le consensus sur tous les aspects des orientations philosophiques et pédagogiques. D'emblée, nous avons reconnu qu'il était important et nous ne l'avons pas remis en question au cours de ce processus de clarification des valeurs. Cette préoccupation, que nous avons eue et maintenue, illustre notre souci de partager le pouvoir entre nous toutes et d'accorder à chacune le même statut et le même pouvoir d'influence dans le processus de recherche. Nous ne remettons pas en cause ce choix que nous avons fait et nous considérons qu'il a probablement engendré des discussions où nous allions davantage en profondeur et où nous avions à préciser, clarifier et nuancer nos propos. Par contre, le consensus, pour rallier toute l'équipe, a dû porter sur des lignes directrices qui fussent relativement larges. Peut-être aurions-nous pu élaborer un texte qui soit plus détaillé si l'accord entre nous avait été effectué à majorité plutôt qu'à l'unanimité.

Cependant, malgré cette remarque et le fait que le consensus ait fort probablement contribué à rallonger les débats, nous envisageons mal qu'il ait pu en être autrement. En effet, selon nous, les valeurs ne

s'imposent pas et de ce fait, les orientations philosophiques et pédagogiques que nous adoptions devaient faire l'objet d'un consensus. Par contre, quoique nous pouvions nous rejoindre sur les idées d'ensemble, nous devions admettre que les valeurs privilégiées par le groupe avaient une consonance particulière pour chaque personne et que des nuances, fort probablement importantes d'une à l'autre, auraient pu être dégagées. Les discussions ont permis d'aborder différents points de vue. Cependant, les orientations philosophiques et pédagogiques font état du consensus et ne font pas nécessairement de place à ces différentes facettes. Étant donné que ce texte est appelé à se raffiner et à se polir à partir des expériences que nous réaliserons, nous croyons que ces différences et ces nuances dans les conceptions éducatives pourront y avoir une place et qu'elles sauront enrichir l'écrit.

Le fonctionnement par équipe.

Tout en ayant la volonté que la recherche concerne toutes les professeures du département, nous jugions très important que certaines personnes en assument le leadership. Le fait d'avoir constitué l'équipe de recherche nous paraît avoir été très bénéfique. Son mandat était clair: elle avait la responsabilité d'animer les rencontres de l'équipe départementale et amenait des propositions sur le déroulement et l'orientation de la recherche. L'équipe de recherche a bien accompli ces tâches et s'est révélée, pour l'équipe départementale, un élément stimulant et supportant qui assurait une continuité à cette démarche de réflexion.

Par ailleurs, au cours de cette période, la stagiaire en psychologie de l'Université de Montréal a eu un rôle actif au sein de l'équipe de recherche. Cette personne-ressource extérieure a su lui apporter un support très concret. N'étant pas impliquée directement à l'équipe de professeures et ayant une distance par rapport à la vie départementale, elle portait fréquemment un regard différent du nôtre sur le processus de recherche. Cela permettait d'alimenter la réflexion de l'équipe de recherche. De plus, sa contribution à une première ébauche du cadre théorique de la recherche a été signifiante.

Par contre, son statut particulier au sein de l'équipe départementale (celui d'une personne extérieure au département) n'a pas facilité, croyons-nous, l'animation qu'elle devait effectuer des réunions de grand groupe. En effet, parce que peu impliquée au département et étant peu informée et concernée par les activités y ayant cours, il pouvait lui être difficile de bien cerner la teneur des discussions ou de juger de la pertinence ou de la non pertinence de certains propos, en regard du thème à discuter. À cet égard, nous pensons que cette tâche d'animer l'équipe départementale n'était pas facile à remplir et il aurait été profitable qu'une professeure du département en partage la responsabilité avec la stagiaire.

Le fait d'avoir intégré une étudiante au doctorat dans l'équipe de recherche est une particularité de notre démarche qui mérite d'être soulignée. Cette expérience de collaboration Collège-Université[14] nous apparaît novatrice et a été bénéfique pour les deux parties. D'une part, pour le milieu universitaire, cette implication de l'étudiante a été une occasion privilégiée d'application et de concrétisation de savoirs de nature théorique. D'autre part, la stagiaire, en étant supervisée par une professeure de la faculté de psychologie de l'Université de Montréal, a su nous faire bénéficier d'une expertise tant au niveau du contenu que de la démarche de recherche. Nous jugeons ainsi que l'expérience a été satisfaisante et qu'elle a eu une incidence positive dans la démarche de recherche.

L'identification de valeurs: un processus de maturation.

Lors de la conception du projet de recherche, nous avions réservé, pour cette première étape de clarification des valeurs, une période de temps équivalente à un trimestre de l'année scolaire. Quelques réunions départementales ayant eu cours pour amorcer ce travail, nous prenions conscience que ce délai était peu réaliste et que nous ne serions pas en mesure de le rencontrer. Effectivement, la démarche d'identification des orientations philosophiques et pédagogiques a nécessité le double de temps et s'est étendue sur deux trimestres consécutifs. Nous estimons qu'il aurait été bien difficile d'en être autrement. Même en ayant

---

14 Un article a été rédigé en vue de faire ressortir ce caractère particulier de notre démarche de recherche. Consulter à ce sujet: BUREAU, A., DUMAS, S., MOREAU, C., (1988). Une expérience de collaboration Collège-Université en cours, Pédagogie collégiale.

augmenté le nombre de rencontres sur la recherche, ce que nous ne pouvions réaliser dans le contexte de surcharge de travail où nous nous trouvions, nous ne croyons pas qu'il eût été possible d'accélérer cette démarche. Clarifier et identifier des valeurs est, selon nous, un processus de maturation qui exige du temps. Les discussions et les réflexions qu'il engendre et suscite doivent «mûrir». Ces quelques remarques nous apparaissent revêtir un caractère d'autant plus important qu'une telle démarche est effectuée par un groupe plutôt que par une seule personne, comme ce fût notre cas.

Cette réflexion sur les valeurs «mûrit» aussi par la contribution d'expériences pratiques et concrètes. Dans cette perspective, la phase d'exploration des méthodes d'enseignement nous a amenées à examiner à nouveau, à la lumière des expérimentations que nous effectuions, les orientations philosophiques et pédagogiques déjà dégagées. Nous avons cherché à ajuster et à préciser nos conceptions éducatives aux données que nous livraient la pratique. Ces tentatives nous confirment qu'en rien notre texte est définitif et nous rappellent que, confronté à des expériences concrètes, il est appelé à se modifier. Cette constatation, loin de nous désoler, nous encourage à poursuivre notre réflexion en croyant que cette révision constante des orientations philosophiques et pédagogiques en fonction des expériences tentées permet d'alimenter et d'enrichir notre action éducative.

Le traitement du problème de recherche à partir de deux étapes distinctes.

Le fait de séparer la recherche, en deux parties qui soient nettement distinctes, a été l'objet d'une décision que l'équipe de recherche a défendue tout au cours de la réalisation. Il lui paraissait essentiel que la discussion précède l'action en vue d'assurer une cohérence entre les deux. Cette option n'a pas été nécessairement facile à maintenir et a été, à l'occasion, sujet à certaines remises en question. En effet, à quelques reprises, quelques unes d'entre nous ont émis des réserves et ont exprimé des insatisfactions à l'égard de discussions qui s'avéraient très théoriques et trop «décrochées» de la réalité. Elles craignaient que nous en restions à des énoncés d'intention. Elles percevaient que notre discours ne témoignait pas nécessairement de nos pratiques pédagogiques. En abordant les valeurs, en les dissociant complètement des méthodes d'enseignement que nous utilisions alors, elles se demandaient si nous étions «réalistes» et, dans quelle mesure, nous serions capables d'effectuer les liens entre ces deux aspects de la démarche. Quelques unes d'entre nous auraient ainsi fort probablement privilégié une approche où la clarification des valeurs se serait faite en parallèle à l'identification des méthodes d'enseignement alors utilisées et que les changements à apporter à leur égard soient identifiés et effectués petit à petit au cours de la démarche.

De plus, à certaines occasions, nous avions de la difficulté à respecter les thèmes de discussion. Il est arrivé assez fréquemment que les échanges glissent vers les méthodes d'enseignement que nous mettions de l'avant alors, et que les témoignages de chacune réfèrent directement à

sa pratique concrète. Le besoin immédiat des professeures semblait être celui d'échanger sur leur pratique actuelle et de rechercher un support à l'égard des difficultés qu'elles y rencontraient. S'astreindre alors à des discussions plutôt philosophiques et à caractère abstrait s'avérait, dans ces conditions, parfois difficile à respecter. Cette situation a aussi amené toute l'équipe départementale à se situer par rapport à l'option de séparer la recherche en deux parties: une première, d'identification des valeurs et une seconde, d'exploration des méthodes d'enseignement. En fait, nous avions «hâte» de travailler à l'amélioration des stratégies d'enseignement et trouvions que l'étape préalable de clarification des valeurs était bien longue! À plusieurs reprises, cette option a alors été discutée et confrontée à celle d'effectuer ces deux phases en parallèle. Finalement, elle a été retenue, sans toutefois que faire l'unanimité.

Maintenant que la recherche a été menée à terme, il demeure difficile d'évaluer si cette décision a été «la bonne», «la meilleure»! Cependant, en contrepartie aux limites ressorties ci-dessus, nous sommes en mesure de dégager des aspects positifs imputables au type de démarche que nous avons privilégiée. Dans un premier temps, notons que le fait d'avoir consacré beaucoup de temps aux discussions sur les valeurs nous a vraiment permis de les préciser et de les clarifier. Nous sommes satisfaites du texte qui présente nos orientations philosophiques et pédagogiques et croyons qu'il a été possible de le réaliser parce que nous y avons consacré beaucoup d'efforts et y avons investi beaucoup de temps. Quoique nous sommes bien conscientes que cet écrit n'est en rien définitif et que la pratique pédagogique concrète nous amènera assurément à le

questionner, il se révèle pour nous une bonne référence et un outil qui nous permettra éventuellement d'alimenter des remises en question.

Par ailleurs, nous estimons, qu'en ayant clarifié dans un premier temps les principes pédagogiques à mettre de l'avant, l'expérimentation méthodique des stratégies d'enseignement a pu être facilitée. En effet, lorsque nous avons amorcé la phase d'exploration des méthodes d'enseignement, le texte des orientations philosophiques et pédagogiques était la base sur laquelle nous nous sommes appuyées. Il nous permettait d'effectuer des liens et d'orienter consciemment les méthodes à mettre de l'avant en fonction des valeurs que nous avions dégagées. Nous avions des références précises qui guidaient l'expérimentation et nous amenaient à être méthodiques.

Ainsi, il est possible de penser que l'une ou l'autre option envisagées ci-dessus aurait pu se révéler une alternative intéressante à la démarche de recherche. Chacune présentait des points positifs, tout en laissant dans l'ombre d'autres aspects. Nous avons privilégié celle où la recherche s'effectuait en deux étapes distinctes et sommes satisfaites des réalisations que nous y avons menées.

4.4.2. Deuxième partie: Exploration des méthodes d'enseignement

Le dernier point de la section précédente présentant "Le traitement du problème de recherche à partir de deux étapes distinctes" nous amène directement à compléter le retour critique sur la démarche de recherche en discutant maintenant la deuxième partie qui portait sur l'exploration des méthodes d'enseignement. Nous y touchons les points suivants: - la portée des éléments contextuels sur cette partie de la recherche, - le fonctionnement par équipe, - l'exploration des méthodes d'enseignement: un processus de maturation et, finalement - les limites dans l'approfondissement des méthodes d'enseignement explorées.

Portée des éléments contextuels sur l'exploration des méthodes d'enseignement.

À l'automne 88, deux nouvelles professeures sont engagées et doivent s'intégrer, sur le champ, à l'équipe départementale. Elles ont de nouveaux cours à préparer et à donner. Leur charge de travail est grande. Les travaux effectués par la recherche, jusqu'à cette date, leur sont présentés par une des professeures de l'équipe de recherche et il leur est demandé de planifier leur(s) cours en complétant l'instrument de planification conçu à cette fin.

Ces deux professeures n'ont donc pas été associées à toute la démarche préalable de clarification des valeurs. Elles n'ont pas participé aux discussions de mai 88 où les professeures mettaient en commun leurs idées pour l'exploration des méthodes d'enseignement qui allait débuter concrètement au trimestre suivant.

Pour ces deux professeures, cette situation s'est révélée ardue et elles ont éprouvé beaucoup de difficulté à s'intégrer, sur le champ, à une démarche qui avait déjà réalisé une bonne partie de ses travaux. Suite à cette expérience, elles disent s'être senties «déconnectées» et plus ou moins concernées par les enjeux de la recherche. Elles n'ont pas été en mesure de s'approprier complètement les orientations philosophiques et pédagogiques que l'équipe départementale avaient définies au cours de l'année scolaire précédente. De plus, leur grande charge de travail, pour le trimestre 88, leur laissait fort peu de temps à investir pour se familiariser à la recherche et pour lui donner un sens.

Nous ne pouvons guère être étonnées par de telles observations et de telles constatations. En effet, après avoir discuté auparavant comment l'identification de valeurs est un processus de maturation, nous prenons conscience que l'absence de ces deux professeures à ce processus a rendu leur implication à la recherche beaucoup plus laborieuse. Parce que n'ayant pas participé directement aux discussions ayant mené à l'élaboration des orientations philosophiques et pédagogiques, les choix des valeurs du département leur restent plutôt étrangers. Elles ne peuvent s'accrocher qu'aux mots et qu'au texte qui en témoignent, sans pouvoir les appuyer sur la démarche d'équipe qui leur a donné lieu. Dans un tel contexte, nous ne pouvons guère être surprises qu'elles se soient senties «déconnectées» et peu concernées par la recherche.

Dans cette situation, il leur aurait fallu beaucoup plus de temps pour bien comprendre les enjeux de la recherche et s'y sentir associées. Cependant, il ne s'agit pas que de temps. Nous croyons qu'il est illusoire

de croire qu'elles aient pu s'impliquer avec la même intensité et se sentir tout autant responsables de la recherche que les professeures ayant contribué à en définir les valeurs. Leur arrivée tardive, dans un démarche où une première partie très importante avait été complétée, restreignait le degré d'implication qu'elles pouvaient y mettre. Pour vraiment les rejoindre, il aurait probablement été profitable d'animer quelques rencontres qui reprennent les valeurs, en cherchant à solliciter leurs propres points de vue. Cependant, cette stratégie peut même paraître artificielle et il n'est pas assuré qu'elle aurait vraiment atteint l'objectif de faciliter l'implication des nouvelles professeures. En effet, reprendre les débats, alors que l'équipe départementale avait le sentiment de les avoir complétés en mai 88, aurait pu présenter un caractère factice qui n'encourage en rien les discussions et l'ouverture aux autres. De plus, les nouvelles professeures avaient des besoins immédiats très grands par rapport à la planification et à l'organisation de leur(s) cours. Finalement, il demeure encore difficile pour nous d'envisager précisément les stratégies qu'il aurait été souhaitable de mettre de l'avant face à cette situation. À ce sujet, les quelques interrogations abordées ci-dessus restent en suspens.

Outre l'arrivée des nouvelles professeures, le contexte d'enseignement à l'automne 88 était caractérisé par un trimestre à bâtir (le cinquième) et par les cours nouveaux à y monter. Nous croyons que cet élément particulier a pu avoir une incidence positive sur l'exploration des méthodes d'enseignement à ce trimestre. En effet, parce que ne reposant sur aucune tradition et aucune organisation préalables, un trimestre tout à fait nouveau au département nous semble propice à l'innovation. Les cours

sont conçus, dès le départ, en fonction des expériences qu'on veut y tenter. Ainsi, le cinquième trimestre a été organisé directement à partir des principes pédagogiques. Nous pensons que cela a pu en faciliter la planification.

Par contre, lorsque les cours avaient déjà été dispensés antérieurement, sans cadre de référence précis au niveau des orientations éducatives départementales, chaque cours devait faire l'objet de modifications et d'ajustements en fonction des principes pédagogiques nouvellement dégagés par le département. C'est ce qui a été le cas pour les premier et troisième trimestres. Les professeures ayant participé à ces trimestres ont identifié que cet élément ne rendait pas la tâche facile. Bien souvent, elles notent qu'elles pouvaient avoir le «réflexe spontané» de reprendre les stratégies d'enseignement qu'elles avaient déjà mises de l'avant auparavant dans ce(s) cours, sans égard nécessairement aux orientations philosophiques et pédagogiques explicitement définies. Dans cette perspective, nous devons envisager que la cohérence à établir entre les valeurs et les méthodes d'enseignement semble facilitée dans le cadre d'un trimestre où les cours sont nouveaux à offrir par le département. À cet égard, le fait que nous ayons été un département en processus d'implantation semble donc avoir eu un impact positif. Par contre, il faut aussi évaluer que des cours nouveaux ont impliqué beaucoup de travail pour les professeures concernées et que cet élément a déjà été ressorti comme plutôt défavorable à la poursuite de la démarche de recherche[15]. Par ailleurs, lorsqu'une professeure donne un

---

15 Voir la discussion précédente abordant la portée des éléments contextuels sur la première partie de la recherche (section 4.4.1).

cours pour la première fois, nous pensons qu'elle en maîtrise moins bien le contenu et qu'il lui est plus difficile de planifier toute la séquence d'activités y ayant cours, parce qu'elle n'a pas d'expériences précises antérieures auxquelles se référer. Voilà donc une difficulté supplémentaire imputable au fait de donner un nouveau cours. Une fois de plus, il importe alors de nuancer: un trimestre nouveau, tout en pouvant favoriser l'innovation pédagogique amène avec lui un surcroît de travail et une part d'insécurité par rapport à un contenu moins bien connu et moins bien maîtrisé par la professeure. Les retombées sur la démarche de recherche sont-elles, somme toute, positives? Il est difficile de trancher et la question reste présente.

Le fonctionnement par équipe.

Nous avons privilégié, pour cette partie d'exploration des méthodes d'enseignement, un fonctionnement qui faisait appel à trois équipes de natures différentes. La discussion qui suit fait ressortir en quoi une telle organisation s'est révélée pertinente et dans quelle mesure chaque équipe a pu relever le mandat spécifique qui lui était assigné.

Au cours de cette phase d'exploration des méthodes d'enseignement, **l'équipe de recherche** assumait la responsabilité de superviser les expérimentations de chacune des équipes de niveau. Outre cette tâche, elle devait commencer à effectuer le bilan de la recherche, en vue de la rédaction éventuelle du rapport final. Quoiqu'ainsi présenté, son mandat paraisse relativement clair, à cette période, l'équipe de recherche

a eu de la difficulté à le définir précisément et plusieurs explications peuvent y être données.

D'abord, soulignons que l'expérimentation des méthodes d'enseignement, selon son ampleur et sa nature, a un impact direct sur l'organisation départementale et a, de ce fait, une incidence marquée sur la coordination du département. D'une part, les horaires des cours, le nombre d'étudiantes par groupe, l'utilisation de l'atelier d'enfants dans le cadre du cours, etc., sont très dépendants des méthodes d'enseignement mises de l'avant par les professeures et sont des exemples des éléments à l'égard desquels les professeures et la coordonnatrice du département doivent établir une collaboration et une consultation étroites. D'autre part, les stratégies d'enseignement ne peuvent être élaborées uniquement à partir des principes pédagogiques, sans souci des contraintes imposées par le milieu. Songeons aux limites par rapport à l'accessibilité des locaux, aux restrictions budgétaires, à la disponibilité des ressources humaines (nombre de professeures pour la tâche globale départementale), etc.. La personne qui assume la coordination départementale doit voir à organiser les activités d'enseignement de façon optimale, en composant toutefois avec ces contraintes définies par le milieu.

Ces quelques remarques font ressortir comment l'expérimentation des méthodes d'enseignement et la coordination du département ont un impact très grand l'une sur l'autre et qu'elles nécessitent une concertation des personnes qui mènent ces activités. Ainsi, une concertation efficace entre l'équipe de recherche et la coordonnation du département était importante. À cette fin, nous avions prévu qu'un des deux coordonnatrices

a eu de la difficulté à le définir précisément et plusieurs explications peuvent y être données.

D'abord, soulignons que l'expérimentation des méthodes d'enseignement, selon son ampleur et sa nature, a un impact direct sur l'organisation départementale et a, de ce fait, une incidence marquée sur la coordination du département. D'une part, les horaires des cours, le nombre d'étudiantes par groupe, l'utilisation de l'atelier d'enfants dans le cadre du cours, etc., sont très dépendants des méthodes d'enseignement mises de l'avant par les professeures et sont des exemples des éléments à l'égard desquels les professeures et la coordonnatrice du département doivent établir une collaboration et une consultation étroites. D'autre part, les stratégies d'enseignement ne peuvent être élaborées uniquement à partir des principes pédagogiques, sans souci des contraintes imposées par le milieu. Songeons aux limites par rapport à l'accessibilité des locaux, aux restrictions budgétaires, à la disponibilité des ressources humaines (nombre de professeures pour la tâche globale départementale), etc.. La personne qui assume la coordination départementale doit voir à organiser les activités d'enseignement de façon optimale, en composant toutefois avec ces contraintes définies par le milieu.

Ces quelques remarques font ressortir comment l'expérimentation des méthodes d'enseignement et la coordination du département ont un impact très grand l'une sur l'autre et qu'elles nécessitent une concertation des personnes qui mènent ces activités. Ainsi, une concertation efficace entre l'équipe de recherche et la coordonnation du département était importante. À cette fin, nous avions prévu qu'un des deux coordonnatrices

soit aussi l'une des trois membres de l'équipe de recherche, en vue d'effectuer des liens entre l'équipe de recherche et la coordination. Cependant, nous évaluons avoir eu de la difficulté, en certaines occasions, à établir cette communication. Une certaine confusion entre les tâches relevant de l'équipe de recherche et celles relevant de la coordination départementale en a résulté et a, par ricochet, rendu plus difficile pour chacune le travail à réaliser. Nous avons traités ces difficultés de façon ponctuelle et avons cherché à les résoudre, sur le champ, sans considérer le contexte d'ensemble de la recherche et du département, ce qui aurait pu nous amener à questionner les mécanismes de collaboration.

Outre cette limite au niveau de la concertation entre la coordination départementale et le travail de l'équipe de recherche, le mandat de cette dernière a aussi été influencé par la planification plus ou moins réaliste qu'elle avait faite des activités qu'elle serait en mesure de mener à terme. En effet, l'équipe de recherche a éprouvé de la difficulté à limiter les activités à réaliser en fonction du temps qui lui restait d'ici la fin du projet de recherche et à évaluer la somme de travail que représentait la rédaction du rapport final. Parce que très motivée par l'exploration des méthodes d'enseignement et particulièrement concernée par l'incidence des principes pédagogiques sur l'action éducative concrète, l'équipe de recherche souhaitait que l'expérimentation se déroule sur un laps de temps qui soit le plus long possible. Dans cette perspective, au début de l'automne 88, elle envisageait que l'expérimentation s'étendrait sur deux trimestres consécutifs (automne 88 et hiver 89).

Avec le recul que nous avons maintenant, nous estimons que c'était un projet trop ambitieux et que nous avons mal évalué la somme de travail imposante que cela exigeait. En effet, dans le coeur de l'action, les personnes de l'équipe de recherche se sont senties, à plusieurs reprises, débordées et emportées par toutes les tâches à rencontrer. À cet égard, la rencontre ayant eu lieu au cours du trimestre de l'automne 88, avec un spécialiste en éducation et la conseillère pédagogique du Collège, a été particulièrement profitable. Ces personnes, qui pouvaient porter un regard extérieur sur la démarche de recherche, ont incité l'équipe de recherche à restreindre la période d'expérimentation et à amorcer rapidement la rédaction du rapport final. Suite à cette rencontre, l'équipe de recherche effectuait un bilan sommaire et décidait que l'expérimentation, effectuée dans le cadre du projet de recherche, concernerait le seul trimestre de l'automne 88.

Cette décision ayant été prise assez tardivement, l'équipe de recherche avait déjà amorcé des travaux relatifs aux trimestres à venir à l'hiver 89. Considérant qu'elle était littéralement surchargée et qu'elle ne pouvait assumer ce mandat ambitieux, elle n'a eu d'autre choix que de stopper la planification des trimestres 2, 4 et 6 qu'elle avait déjà commencée et à remettre à l'équipe départementale cette tâche qui lui revenait. Cette alternative n'a pas été nécessairement facile à assumer mais semblait la seule qui se présentait à l'équipe de recherche.

Cette situation nous permet de souligner que cette phase d'exploration des méthodes d'enseignement aurait eu à être définie plus clairement par rapport à sa durée dans le cadre du projet de recherche.

Une planification plus rigoureuse, qui aurait considéré l'ensemble des activités que l'expérimentation générait, la somme de travail que représentait cette cueillette de données et le travail que susciterait l'élaboration du rapport final aurait dû être effectuée avec plus de précisions. Cependant, il faut convenir qu'une planification serrée et très précise est particulièrement difficile à faire, dans le cadre d'une démarche complexe qui nécessite l'action conjointe de plusieurs personnes impliquées dans des équipes ayant chacune un mandat spécifique, comme ce fut notre cas. De plus, la grande motivation de l'équipe de recherche et le grand intérêt qu'elle portait à son travail la stimulaient à réaliser un grand nombre d'activités et ont pu ainsi l'amener à produire une planification qui n'ait pas été assurément réaliste, compte tenu des ressources et du temps dont elle disposait.

Parmi les tâches de l'équipe de recherche, il importe de discuter celles qui concernaient la supervision qu'elle devait effectuer des expérimentations de chacune des équipes de niveau. Afin de relever cette fonction, dès le départ, les trois professeures de l'équipe de recherche se sont entendues pour que chacune soit responsable d'un trimestre spécifique. Deux d'entre elles avaient des tâches d'enseignement dans le trimestre qui leur était assigné. L'autre professeure, quant à elle, s'est associée au trimestre où aucune représentante de l'équipe de recherche ne se retrouvait. Son implication dans cette équipe de niveau concernait strictement la supervision de l'expérimentation en lien avec la recherche alors que les deux autres professeures, outre cette fonction, participaient directement à l'exploration des méthodes d'enseignement pour leur propre trimestre.

Cette implication différente des trois professeures, selon la tâche de travail qu'elles assumaient au sein du département, semble avoir été déterminante, en regard des réalisations ayant été menées pour chacun des trimestres. À ce sujet, il semble que le fait de participer activement à l'expérimentation en cours dans un trimestre se révèle positive, autant pour l'équipe de niveau que pour la professeure de l'équipe de recherche. En effet, à partir des diverses expériences que nous avons eues à ce sujet, les deux professeures, responsables du trimestre où elles assumaient une charge d'enseignement, étaient davantage en mesure d'effectuer un suivi efficace de l'expérimentation y ayant cours et de stimuler l'équipe de niveau à poursuivre. Par contre, dans le cas de l'équipe de niveau où la tâche de la professeure de l'équipe de recherche se limitait strictement à la supervision de l'expérimentation, le suivi a été beaucoup plus difficile à réaliser et l'équipe de niveau, dans un certains sens, percevait son implication comme étant très ponctuelle. Ce mécanisme semblait plutôt artificiel, comme s'il s'agissait de penser à la recherche à des moments très spécifiques, lorsque des réunions étaient prévues avec cette professeure de l'équipe de recherche. Dans cette perspective, l'expérimentation effectuée au cours de ce trimestre a pu davantage être morcelée et ne témoigne pas nécessairement d'une démarche inscrite dans un processus continu.

Ainsi, le lien entre l'équipe de recherche et l'équipe de niveau ayant vécu ces difficultés a été plus ardu à établir et à maintenir. Il semble qu'une autre forme de support aurait été nécessaire. Nous envisageons actuellement qu'il aurait peut-être été préférable de désigner, au sein de l'équipe même de niveau, une professeure ayant la responsabilité

spécifique d'assumer le leadership en regard des travaux à mener pour le projet de recherche. Cette professeure aurait pu rencontrer régulièrement la personne de l'équipe de recherche responsable de ce trimestre afin que le lien entre ces deux types d'équipe soit maintenu. Il est difficile d'évaluer si cette stratégie aurait été mieux adaptée à notre situation. Il aurait été nécessaire de la mettre en pratique pour en juger, ce que nous n'avons pu faire, faute de temps.

Cette réflexion antérieure, où sont traités les liens établis entre équipe de recherche et **équipes de niveau**, nous amène plus particulièrement à discuter du fonctionnement de ces dernières. Tout au cours de l'automne 88, ce sont les équipes de niveau qui ont vu à l'exploration des méthodes d'enseignement à effectuer. Nous croyons qu'elles se sont révélées de très bonnes structures de support pour les professeures. Chacune faisait partie d'une équipe de niveau et partageait la responsabilité de la mise en pratique des méthodes d'enseignement avec ses collègues sur la même équipe. Ce mode de fonctionnement a permis d'assurer une plus grande cohésion au sein d'un même trimestre et a favorisé les échanges entre professeures. De plus, de cette façon, chaque personne, à un certain moment, pouvait devenir une ressource signifiante pour l'une ou l'autre professeures.

Par ailleurs, ce regroupement des professeures, à partir du trimestre auquel elles enseignaient, a fait en sorte que chacune était davantage en mesure de percevoir les cours les uns par rapport aux autres et de distinguer leur contribution spécifique dans l'ensemble de la formation. Cet élément nous paraît important à souligner et fait ressortir

qu'une telle organisation est susceptible de favoriser une mise en commun des cours et de partager, entre nous toutes, les responsabilités inhérentes au fait de les dispenser. De cette façon, quoique chaque professeure ait à donner un cours spécifique, elle se sent supportée par le département, à partir de l'équipe de niveau à laquelle elle est intégrée. Nous croyons que cette structure nous a été très profitable et envisageons la maintenir ultérieurement, en dépit du fait que la recherche prenne fin.

Pour sa part, **l'équipe départementale**, à cette étape de la démarche, a contribué à la recherche de façon très limitée. Ses tâches se sont restreintes aux quelques réunions ayant eu lieu au printemps 88 et qui avaient pour but de définir les lignes directrices de chacun des trimestres ayant cours à l'automne 88. Nous jugeons très positivement le fait que tout le département se soit penché sur ces points, avant que l'expérimentation concrète ne débute. Selon nous, cela a fait en sorte que toutes les professeures se sentent responsables de l'exploration des méthodes d'enseignement et ce, indépendamment du trimestre où chacune enseignerait. Au niveau de la qualité à assurer à l'ensemble de la formation nous croyons de plus que cette stratégie a été un atout. Par ailleurs, ces discussions communes s'inscrivaient dans la perspective où nous cherchions à établir une cohérence et une progression entre les expérimentations de chacun des trimestres et elles se sont avérées de bons moyens pour y travailler.

Cette contribution de l'équipe départementale, tout en étant très positive, nous paraît avoir été insuffisante cependant. En effet, nous croyons actuellement qu'il aurait été souhaitable que l'équipe

départementale puisse examiner les expérimentations en cours dans chacun des trimestres. De façon minimale, une rencontre au milieu et une, à la fin du trimestre - automne 88 auraient été pertinentes et nécessaires à ce processus. De telles réunions auraient pu inciter chaque équipe de niveau à faire le point, de façon systématique, sur l'exploration qu'elle menait. Les discussions auraient permis de relancer et d'alimenter les démarches en cours. Elles auraient pu faciliter l'appropriation des orientations philosophiques et pédagogiques par les professeures et auraient pu permettre d'approfondir les expérimentations qu'elles cherchaient à effectuer. De plus, ces rencontres auraient pu favoriser une plus grande cohérence entre les méthodes d'enseignement explorées et les orientations philosophiques et pédagogiques dégagées dans la première phase de la recherche. En fait, de telles rencontres auraient été des occasions propices à l'évaluation et l'ajustement des démarches effectuées respectivement à chacun des trimestres et, en ce sens, auraient pu être très pertinentes.

Au cours de cette étape, nous n'avons pas envisagé de les planifier. Une fois de plus, la charge importante de travail de chacune nous laissait peu de disponibilité et nous incitait à restreindre les réunions, que celles-ci concernent la recherche ou non. Tout en soulignant cette limite, il importe toutefois de mentionner que ces préoccupations n'en demeurent pas moins présentes à l'équipe départementale. D'ailleurs, elles font l'objet de rencontres spécifiques au cours des journées pédagogiques de juin 89 et témoignent que ce souci est encore très présent.

L'exploration des méthodes d'enseignement: un processus de maturation.

Tout comme la démarche d'identification des valeurs, celle concernant l'exploration des méthodes d'enseignement est un processus de maturation qui exige temps et réflexion. Cette deuxième partie de la recherche s'est trouvée coincée entre une première phase ayant nécessité deux trimestres plutôt qu'un seul et la rédaction du rapport final. L'expérimentation pratique n'a donc pu se dérouler sur plus d'un trimestre. Nous considérons la durée de cette exploration des méthodes d'enseignement comme ayant été nettement insuffisante. Nous ne soupçonnions pas, au début de l'automne 88, que cette phase de mise en pratique de stratégies d'enseignement nécessitait de bonnes réflexions. Les professeures étaient prêtes à effectuer des modifications et des ajustements mais, il leur était nécessaire de gérer le changement que cela générait de façon graduelle.

Lors de l'identification des orientations philosophiques et pédagogiques, après avoir consulté les étudiantes par l'utilisation du QVE, nous dégagions l'importance d'établir une progression par rapport à leur application pratique auprès des groupes d'étudiantes, en raison du fait qu'elles étaient peu familières à de telles approches éducatives. Nous nous sommes aperçues que ce même principe avait aussi à être considéré pour les professeures. Pas plus que les étudiantes, elles n'étaient familières avec les nouvelles approches qu'elles désiraient maintenant appliquer. En effet, leurs expériences antérieures d'étudiante, tout comme celles qu'elles ont eu à titre de professeure, ne s'inscrivaient pas dans cette optique. Dans cette perspective, nous comprenons maintenant qu'il

était indispensable de procéder progressivement à l'exploration de méthodes nouvelles, tout autant pour les étudiantes que pour les professeures concernées par une telle démarche.

Par ailleurs, nous constatons, que le fait qu'une seule tentative ait été effectuée pour expérimenter des stratégies éducatives, restreint beaucoup l'approfondissement que nous avons pu en faire. Nous croyons que deux trimestres, au minimum, auraient été absolument nécessaires à l'expérimentation des méthodes d'enseignement. Une évaluation, à partir des expériences effectuées à l'automne, aurait alors été possible et aurait permis d'envisager des ajustements et des améliorations aux méthodes d'enseignement à explorer pour le trimestre d'hiver 89. De plus, nous aurions eu plus de temps pour discuter des orientations philosophiques et pédagogiques, à la lumière de ces expériences, et aurions eu en main de nouvelles données pour travailler à la refonte de ce texte de base. Comme cette partie de la recherche s'est déroulée très rapidement et n'a eu lieu qu'au trimestre d'automne 88, nous avons dû restreindre les activités de recherche et nous restons avec certaines insatisfactions à cet égard.

CONCLUSION

En conclusion, nous estimons que le projet de recherche que nous avons mené à terme a été, à plusieurs égards, une expérience enrichissante.

Sur un plan personnel, la démarche de recherche a exigé beaucoup de travail et d'implication de toutes les professeures. Cependant, elle a amené chacune à mieux se définir, autant sur le plan de sa pratique professionnelle d'enseignante que par rapport aux orientations philosophiques et pédagogiques qu'elle privilégie.

Par rapport au département de TESG du Collège, la portée de cette recherche a aussi été très grande et l'atteinte des objectifs fixés par le projet de recherche est source de satisfactions importantes. De la même façon que pour les professeures individuellement, le projet de recherche a été, pour l'équipe départementale, une occasion de définir ses options et ses stratégies éducatives, dans une démarche structurée et organisée.

Ainsi, les orientations philosophiques et pédagogiques départementales sont maintenant définies et se révèlent les assises de la pratique éducative au département de TESG. Elles guident les discussions et l'organisation pédagogique et nous amènent à réviser et à évaluer nos pratiques et nos méthodes d'enseignement, en les considérant.

La recherche prenant fin, cette démarche ne s'interrompt pas pour autant. En effet, les choix que nous avons faits par rapport aux valeurs ne peuvent être jugés définitifs et gagneront à être ajustés en fonction des expériences à venir. De cette façon, les orientations philosophiques et pédagogiques seront raffinées tout au cours des expériences d'enseignement que nous cumulerons. Par ailleurs, en dépit de ce caractère non définitif, les orientations philosophiques et pédagogiques actuellement définies demeurent essentielles au département et se révèlent un texte de référence important. Il livre avec beaucoup de transparence les «couleurs» de l'équipe départementale et est, en ce sens, très riche.

La recherche a aussi donné lieu à une démarche importante d'exploration de méthodes d'enseignement, qui soient en cohérence avec ces orientations philosophiques et pédagogiques. À cet égard, plusieurs actions différentes ont été menées par toutes les professeures. L'intérêt qu'elles présentent ne tient pas tellement au caractère innovateur de chacune de ces actions, considérées isolément. La richesse de cette exploration des méthodes d'enseignement relève plutôt de l'organisation que nous avons faite de toutes ces initiatives et de la cohérence d'ensemble que nous avons cherché à donner aux stratégies éducatives que nous mettions de l'avant. Dans cette perspective, le souci d'établir une progression dans l'application des principes pédagogiques, d'un trimestre à l'autre, et notre préoccupation d'effectuer des liens entre les cours illustrent bien que cette recherche de cohésion a été présente tout au long de l'expérimentation.

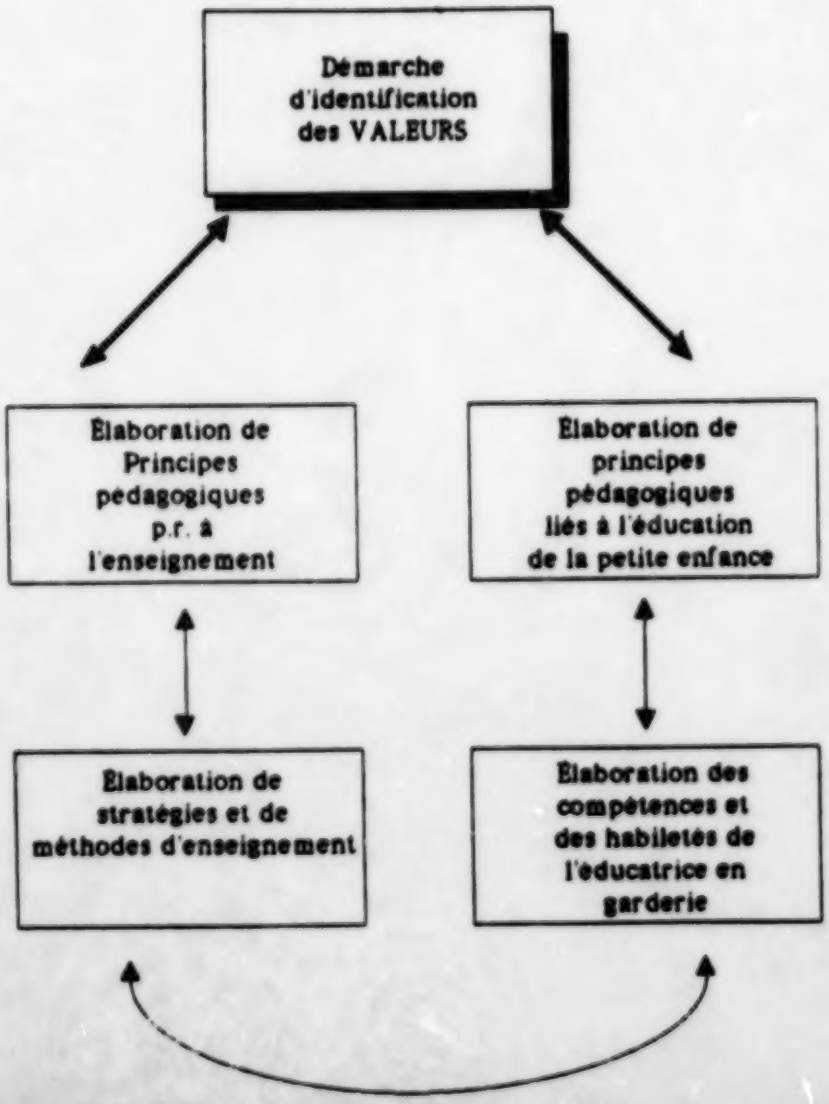
Finalement, le modèle pédagogique que nous dégageons, tout en étant partiel parce que ne concernant que les trimestres #1, #3 et #5, permet d'effectuer la synthèse des résultats subséquents à la recherche. Il rassemble les éléments importants en illustrant la spécificité de l'approche pédagogique du département de TESG du Collège Édouard-Montpetit. Au même titre que les orientations philosophiques et pédagogiques ou que les méthodes d'enseignement, il sera appelé à s'enrichir de nouvelles données, par l'apport d'expériences nouvelles.

Pour terminer, notons que la recherche que nous avons effectuée en vue de clarifier nos valeurs, notamment, aurait pu donner lieu à plusieurs démarches de natures différentes. En effet, cette démarche d'identification de valeurs aurait pu nous conduire à définir les principes pédagogiques que nous privilégions en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance. De la même façon, le choix de valeurs aurait pu nous faire questionner les compétences et les habiletés que toute éducatrice en garderie devrait avoir acquises.

Ces deux questions touchent directement la spécialisation du département de TESG et sont, dans cette perspective, très importantes. Cependant, nous n'avons pas expressément touché ces deux points avec la recherche que nous avons menée. Nous avions fait le choix de miser plutôt sur l'enseignement que nous faisions au niveau collégial. La figure 5, qui suit cette discussion, illustre comment tous ces aspects peuvent être inter-reliés. Nous nous sommes concentrées essentiellement sur les actions relevant de l'extrême gauche de cette figure et avons laissé en marge ce qui se situe à droite.

Ces deux questions nous offrent ainsi de très bonnes pistes qui nous permettront de poursuivre la démarche que le projet de recherche a engendrée. Elles apparaissent de nouvelles voies de réflexion pédagogique fort prometteuses!...

Figure 5
Synthèse
IDENTIFICATION DE VALEURS
et
ÉLABORATION DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES



RÉFÉRENCES

AINSLIE, R. C., ed. (1984). The child and the day care setting: Qualitative variations and development. Praeger Publishers, New York.

AUDY, P. (1983). L'éducation alternative: vouloir et promouvoir le changement en éducation. Les projets alternatifs: amorce d'une mutation profonde. Actes du colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités mai 1983, p.

BELSKY, J. (1984), Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. The child and the day care setting: Qualitative variations and development. Ed. Ricardo C. Ainslie, Praeger Publishers, New York, p. 1-34.

BELSKY, J., STEINBERG, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. Child Development. vol. 49, no. 4, p. 929-949.

BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1981). Les options en éducation. Bibliothèque nationale du Québec. 471 p.

BETSALEL-PRESSER, R. (1983). Réactions au document de travail sur les services de garde. Impact des garderies sur les jeunes enfants, où va le Québec. Bibliothèque nationale du Québec. p. 98-102.

BETSALEL-PRESSER, R. (1985). L'identification des besoins de développement professionnel auprès des éducatrices de la petite enfance. travail présenté au Congrès annuel de la SCEE (Montréal, 1985).

BETSALEL-PRESSER, R. DÉNOMMÉE-ROBITAILLE, N. (1985). Un nouveau défi pour la petite enfance au Québec: la continuité dans les expériences éducatives. Revue internationale de psychologie appliquée. Sage, Londres, Beverly Hills et New Dehli, Tome 34, p. 477-502.

BRONFENBRENNER, U. (1979a). Contexts of child rearing: problems and prospects. American Psychologist. vol. 34, no. 10, p. 844-850.

BRONFENBRENNER, U. (1979b). The ecology of human development. Harvard University press, Cambridge, 330 p.

BUREAU, A., DUMAS, S., MOREAU, C. (1988). Une expérience de collaboration Collège-Université en cours. Pédagogie collégiale. Vol. 1, no. 2, p. 25.

CAOUETTE, C. (1983). L'alternative: une recherche de cohérence et une volonté de partage. Les projets alternatifs: amorce d'une mutation profonde. Actes du colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités mai 1983. p. 13-44.

CAOUETTE, C. (1986a). Les nouveaux modèles éducatifs et notre responsabilité professionnelle à l'aube de l'Ere du verseau. Premier colloque intercollégial des professeurs des techniques d'éducation en services de garde. p. 9-20.

CAOUETTE, C. (1986b). Les services de garde à l'enfance au coeur de l'évolution de la société québécoise. Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. Bibliothèque nationale du Québec, p. 202-204.

CLOUTIER, R., BISSONNETE, J., INGELS, M. (1984). L'effet du rapport enfants-éducatrice en garderie: une étude descriptive. Apprentissage et socialisation. vol. 7, no. 2, p. 72-88.

COMITÉ DE LA SANTÉ MENTALE DU QUÉBEC (1983). Impact des garderies sur les jeunes enfants. Où va le Québec? Bibliothèque nationale du Québec, 101 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1982). L'activité pédagogique, pratiques actuelles et avenues de renouveau. Editeur officiel du Québec. Tome II, 174 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (DGEC) (1985). Projet de décision. Techniques de garderie d'enfants, #322.03, 63 p.

DUMAIS, F. (1986). À propos des garderies - situation des garderies au Québec en 1985. Collection "Études et Recherches", vol. 5.

FAUCHER, C., LASNIER, M. (1987). S'aider à mieux vivre ses études collégiales: guides d'auto-apprentissage en gestion de temps, travail d'équipe, prise de notes. Collège de Sherbrooke, Sherbrooke. en 7 fascicules.

FERGUSON, M. (1981). Les enfants du verseau, pour un nouveau paradigme, Calman Lévy, Paris, 338 p.

FONTAINE, F. (1988). Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Document inédit, thèse de doctorat, Université de Montréal, tomes 1 et 2.

GARIÉPY, C., DELISLE, S. (1988). Guide des stages. TESG Cegep Saint-Jérôme. Bibliothèque nationale du Québec. 98 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). Loi sur les services de garde à l'enfance. chap. S.-4.1, 30p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1983). Règlement sur les services de garde en garderie. Décret 1971-83. 28 sept. 1983. G.O.2., p. 4269.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec. 163 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1981), Programme d'éducation préscolaire. 43 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1982a), Guide d'aménagement des maternelles. Bibliothèque nationale du Québec. 55 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1982a), Guide pédagogique préscolaire - guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire. Bibliothèque nationale du Québec. 290 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1982b), Guide pédagogique préscolaire - Le langage au préscolaire. Bibliothèque nationale du Québec. 58 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1982c), Guide pédagogique préscolaire - La participation des parents au préscolaire. Bibliothèque nationale du Québec. 134 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1982d), Guide pédagogique préscolaire - L'observation de l'enfant au préscolaire. Bibliothèque nationale du Québec. 68 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1982e), Guide pédagogique préscolaire - Bibliographie sur l'éducation préscolaire. Bibliothèque nationale du Québec. 42 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1985), Guide pédagogique préscolaire - L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire: propositions d'éléments pédagogiques. Bibliothèque nationale du Québec. 100 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1986), Guide pédagogique préscolaire - Éveil aux langages artistiques à la maternelle. Bibliothèque nationale du Québec. 101 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTERE DE LA CONDITION FÉMININE. (1988). Énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance. Pour un meilleur équilibre. 105 p.

JONCAS, M. (1988). Problèmes de travail et modes de ressourcement chez l'éducatrice de services de garde sans formation initiale. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal. 215 p.

KAGAN, S. L. (1989). Early care and education: tackling the tough issues. Kappan. vol. 70, no. 6, p. 433-439.

KATZ, L. (1970). Teaching in preschools: roles and goals. Children. vol. 17, no. 2, p. 43-52.

KATZ, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. Elementary school journal. vo. 73, no. 1, p.50-54.

KATZ, L. (1977). Teachers developmental stages, NAEYC (ed.). Talks with teachers, p. 6-13.

KATZ, L. (1986). Helping others with their teaching. Premier colloque intercollégial des professeurs des techniques d'éducation en services de garde. p. 22-36.

KOHUT, S. (1980). Research and the teacher: teacher effectiveness in early childhood education. Aspects of early childhood education, theory to research to practive. Academic Press, New York, dans D. G. Range, J. R. Layton et D. L. Roubinek (eds.). p. 143-179.

LAVOIE C. (1987). La qualité en garderie: réflexion sur le concept de qualité en garderie et considération de la qualité dans le contexte des garderies québécoises. Ministère de la Condition féminine du Québec, Comité consultatif sur les services de garde. 81 p.

LÉPINE, G. (1977). Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Editions coopératives Albert St-Martin, Montréal. 386 p.

NAEYC (1983a). Three components of high quality early childhood programs: administration, staff qualifications and development, and staff-parent interaction. Young children, vol. 38, no.5, p. 53-58.

NAEYC (1983b). Three components of high quality early childhood programs: staff-child interaction, child-child interaction, curriculum, and evaluation. Young children, vol. 38, no. 6, p. 46-52.

NAEYC, (1988). Early childhood teacher education: traditions and trends. An executive summary of colloquim proccedings. Young Children. vo. 44, no. 1, p. 53-57.

OSGE (1983). Les orientations générales de l'Office des services de garde à l'enfance. 18 p.

OSGE (1984, 1988). Créer un cadre de vie en garderie. Guide d'élaboration d'un programme d'activités. Fascicules 0 à 6.

OSGE (1986). Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. Bibliothèque nationale du Québec. 210 p.

OSGE (1986). La politique des services de garde à l'enfance: bilan et nouvelles orientations. 81 p.

PAQUETTE, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Editions NHP, Ottawa. 220 p.

PAQUETTE, C. (1982). Analyse de ses valeurs personnelles. Editions Québec/Amérique. 214 p.

PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. Edisem. St-Hyacinthe. 225 p.

PHILLIPS, D. A. ed. (1987). Quality in child care: what does research tell us? NAEYC. Washington D.C.. 127 p.

PROVENCE, S., NAYLOR, A., PATTERSON, J. (1977). The challenge of day care. Yale University Press, New Haven and London. 299 p.

RGMM, MAJOR, L. (1987). Manipuler avec soin. 149 p.

RUOPP, R., TRAVERS, J., GLANZ, F., COELEN, C. (1979). Children at the center, final report of the national day care study, summary finding and their implications. Abt Associates, Cambridge MA. 298 p.

RYANS, D.G. (1960). Characteristics of teachers. Washington D.C., American council on education.

SPODEK, B., SARACHO, O. (1982). The preparation and certification of early childhood personnel. Handbook of early childhood education. Ed. Bernard Spodek, Free Press, New York. p. 399-425.

TYLER, B., DITTMAN, L. (1980). Meeting the toddler more than halfway, the behavior of toddlers and their caregivers. Young children. vol, 35, no. 2, p.39-46.

ANNEXE 1

TECHNIQUE D'EDUCATION EN SERVICES DE GARDE

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

La SIEO

5è session

Présentation de la formule pédagogique

Louise Bourgon

Carole Lavoie

Danielle Sheridan

trimestre: automne 1988

Une SIBO ..., qu'est-ce que c'est?

Un nouveau mammifère à 5 pattes? Le nom d'une nouvelle étoile identifiée récemment? La marque de commerce d'une tondeuse à gazon? ...

Non! Non! Rien de tout cela!

SIBO , ce sont les initiales qui désignent cette 5è session dans laquelle tu t'investis maintenant et qui signifient:

SESSION INTÉGRÉE BIEN ORCHESTRÉE

La SIBO, plus que le nom, qu'est-ce que c'est? ...

La SIBO est cette 5è session qui t'est offerte en T.E.S.G. qui, à la fois, te permettra de vivre une nouvelle expérience éducative au Collège et qui devrait te donner la possibilité de faire des liens dans ta formation entre les aspects théoriques et pratiques et entre les différentes activités éducatives (cours, stages, ateliers, interventions au Baobab, etc.) dans lesquelles tu as déjà été engagée ou qui sont en cours actuellement. Avec la SIBO , nous mettons tout en oeuvre pour qu'il te soit possible d'intégrer et de mettre en application les connaissances et les habiletés développées dans ta formation.

Par ailleurs, nous croyons que la SIBO s'avérera une excellente préparation à ton stage de fin d'études et à ton implication au marché du travail.

Les activités de cette session "spéciale" gravitent autour d'un thème central soit: la mise sur pied d'un service de garde (S.B.L.S.) fictif. C'est alors par un travail en équipe (qui s'impose dans une telle situation) et en respectant les conditions/exigences et étapes habituelles de l'implantation d'un service de garde que tu relèveras ce défi!

Un support important te sera donné afin que cette expérience de formation soit riche et que tu puisses bien la mener. Il prendra plusieurs formes différentes qui te seront davantage expliquées un peu plus tard dans ce texte.

Cependant, précisons tout de suite que les cours de cette session, par leurs contenus et par le suivi offert par les professeures, alimenteront directement ta démarche. Les cours dont il est question sont les suivants:

-> Coordination des ressources en milieu de garde (322-603-85)

-> L'implantation d'un service de garde (322-109-85)

-> Animation de groupe et travail en équipe (322-444-85)

-> Elaboration de programmes éducatifs (322-107-85)

-> Atelier d'intégration (322-106-85)

-> L'alimentation en milieu de garde (322-503-85)

Pourquoi vivre cette SIBO?

Les visées et les objectifs de cette formule pédagogique bien particulière sont nombreux et de nature variée. Précisons d'abord que l'équipe professorale du département de T.E.S.G. mène une recherche qui a pour but: -de préciser ses choix pédagogiques et -de rendre graduellement ses actions conséquentes à ses réflexions. L'équipe des professeures, après maintes discussions, a alors dégagé des principes qui se veulent les piliers de l'action éducative au département et qui sont ainsi au coeur même de la démarche proposée par la SIBO . Ces principes sont les suivants:

-> la professeure favorise le développement d'une personnalité intégrée (en favorisant le développement chez l'étudiante de sa personnalité et de son potentiel)

-> la professeure permet à l'étudiante d'être le "moteur" de ses apprentissages (de faire en sorte qu'elle soit de plus en plus autonome et responsable par rapport à sa formation)

-> la professeure amène l'étudiante à participer de différentes façons et dans des champs d'activités variés.

Nous croyons que la SIBO , telle que nous l'avons conçue et articulée, met de l'avant des moyens concrets qui nous feront toutes cheminer dans ce sens.

En outre, la SIBO se révèlera une expérience importante et riche à plusieurs autres égards.

Elle sera assurément l'occasion pour toi de découvrir tout ce que

représente la mise sur pied d'un service de garde en garderie et de vivre les démarches que cela exige.

Tu auras alors à exploiter au maximum tes habiletés personnelles et à mettre à profit les différentes acquisitions d'ordre théorique déjà accumulées depuis le début de ta formation et cela, en les confrontant à la réalité d'un milieu de garde.

La SIBO t'amènera aussi à évaluer les divers besoins de ce même milieu de garde et à proposer des options conséquentes, qui tiennent compte à la fois de la perspective des enfants et de celle des adultes: parents, éducatrices et autres membres du personnel.

La SIBO sera manifestement une expérience humaine importante qui te permettra des apprentissages par rapport au travail en équipe et à la vie de groupe.

Finalement, nous croyons qu'avec la SIBO , tu auras à assumer des tâches multiples et variées qui te permettront d'être sensible aux divers aspects de ton rôle d'éducation de la petite enfance.

<u>Et, comment tout ça va-t-il se dérouler et s'organiser concrètement</u>?

La SIBO fait appel à diverses formules pédagogiques dont quelques unes seront pour toi des expériences nouvelles dans ta vie d'étudiante au CEGEP. Y auront une place:

1) des cours à volet théorique et/ou pratique

2) des périodes de travail d'équipe: réunions d'équipe/garderie

3) l'assemblée générale et les comités d'implication/action (c.i.a.)

4) des moments d'intervention au Baobab

1) Les cours:

Des contenus théoriques spécifiques caractérisent chacun des cours de la SIBO et sont présentés dans les plans de cours proposés par les professeures. Des périodes de temps précises dans l'horaire sont réservées à cet aspect de la formation et l'organisation de ces moments relève de la professeure responsable du/des cours en question. Chaque cours se voit ainsi alloué un bloc de 2 heures par semaine, entre 8:30 h et 12:30 h.

2) Les réunions d'équipe/garderie:

Dès le début de la session, 4 équipes de 6 ou 7 étudiantes seront formées sur la base du hasard. Pendant tout la session, ces équipes demeureront les mêmes et seront actives. Elles représenteront les groupes promoteurs des divers projets d'implantation de garderie fictive. Ainsi, tout au long de la session, ton équipe devra se réunir et aura à suivre les étapes de mise sur pied de son milieu de garde. Elle aura alors à rencontrer différentes exigences fixées par un tel processus et aura à produire des documents spécifiques nécessaires à l'implantation. Ces exigences et les productions qui en découlent sont liées aux différents contenus théoriques des cours et sont précisées ci-dessous. Les productions ainsi exécutées constitueront donc une partie importante des travaux à effectuer dans chacun des cours. Ces réunions d'équipe/garderie auront lieu tous les après-midi, du lundi au jeudi, exception faite des moments où ton équipe sera en intervention au Baobab. De plus, à chacune de ces périodes, une professeure assurera l'encadrement des équipes, ce qui permettra un suivi continu de la

démarche d'équipe.

3) L'Assemblée générale et les comités d'implication/action (c.i.a.):

L'Assemblée générale de la SIBO sera le lieu par excellence pour ses membres (étudiantes et professeures impliquées dans la SIBO) d'exercer et de partager le pouvoir sur une base démocratique.

Elle se veut aussi l'endroit où prendra forme l'évaluation continue des activités et du "vécu" de la session et où tu pourras faire le point vis-à-vis le groupe par rapport à ta démarche dans la SIBO . Un pouvoir de consultation t'est alors remis en ce qui concerne le processus de l'évaluation.

Par ailleurs, l'Assemblée générale permettra d'alimenter la vie étudiante. En y exprimant vos besoins et attentes, toi et tes compagnes, serez en mesure d'y exercer un pouvoir décisionnel. Vous pourrez y organiser et planifier différentes activités à caractère éducatif, social et/ou culturel. Chaque étudiante sera alors impliquée dans le comité (c.i.a.) de son choix qui aura à remplir un mandat spécifique qui lui sera donné par l'Assemblée. Chaque c.i.a. aura à rendre compte de son cheminement et de ses activités à l'Assemblée sur une base régulière. Les projets de ces comités peuvent être de nature très variées. Cependant, ils doivent être signifiants à la majorité des membres de l'Assemblée. Ainsi, suivant le dynamisme, l'imagination, l'énergie et l'investissement de chacune, les c.i.a. contribueront directement à enrichir la vie étudiante et à en assurer la qualité.

Une période de 2 heures/semaine est consacrée à ce type d'activités. En alternance, tout au long de la session, l'Assemblée générale et les réunions des comités d'implication/action auront lieu.

Voilà, à titre d'exemples et/ou suggestions, certaines idées de c.i.a.:

-> c.i.a. information
-> c.i.a. vie sociale
-> c.i.a. journal
-> c.i.a. des fêtes
-> c.i.a. sportif
-> c.i.a. des conférences
-> c.i.a. voyage
-> c.i.a. détente et loisirs
-> etc. etc. etc. ...

4) Les moments d'intervention au Baobab:

Les moments d'intervention au Baobab s'inscrivent dans le cadre du cours Atelier d'intégration et sont présentés de façon plus précise dans le plan d'études de ce cours. Précisons toutefois que ton équipe sera en intervention au Baobab à toutes les 4 semaines, pour les 4 après-midi (lundi au jeudi) d'une même semaine. La professeure responsable de ce cours assurera l'encadrement de ces moments.

Et les travaux à effectuer, il faut bien y arriver et en parler!...

Les divers documents à produire pour la mise sur pied du service de garde sont autant de travaux qui se répartissent entre les cours. Ces réalisations sont une tâche d'équipe et seront évaluées par la professeure responsable du cours où le travail est assigné. Tu remarqueras, dans le tableau des productions à rencontrer pour la session, que certains travaux sont inscrits à 2 cours. Ces travaux visent des apprentissages différents selon les cours et seront donc évalués à partir de critères différents par chacune des professeures responsables des cours en question.

Chaque cours engendre aussi des travaux individuels qui sont précisés dans les plans de cours.

Les réunions d'équipe, du lundi au jeudi, en après-midi, sont des moments privilégiés pour te permettre de réaliser les divers travaux d'équipe. Cependant, tu ne peux restreindre le travail en dehors des cours à ces seules périodes, tu manquerais de temps... De plus, il te faut noter que ces périodes de temps ne sont pas des heures supplémentaires ajoutées à ton horaire. En effet, pour les 96 heures du trimestre réservées aux réunions d'équipe, 90 heures proviennent des périodes pratiques que chaque cours a libérées. Après de "savants calculs" (!), le travail personnel (en dehors des activités prévues à ton horaire) est estimé à environ 12 heures par semaine, si on tient compte de la pondération fixée pour chacun des cours (théorie - pratique - travail personnel). Tout cela peut paraître bien compliqué! Mais, si tu es intéressée à des informations complémentaires, une des professeures pourra te les donner.

Parlons de l'implication étudiante!...

Bien sûr, une telle aventure te demandera une grande implication. Ta présence est essentielle aux différentes activités et à la bonne marche de ton équipe. En effet, ta responsabilité à l'égard du cheminement de l'équipe est grande. Chacune, vous "aurez de l'eau à apporter au moulin" en vue d'organiser vos réunions d'équipe, de vous donner un plan de travail efficace, de vous partager les tâches et de mener à bien les diverses réalisations.

Outre ton implication à la démarche d'équipe, ta contribution prendra différentes formes lors des assemblées générales, des réunions de c.i.a. et des cours. En fait, la SIBO sera fonction de la qualité de ta participation et de celle de tes compagnes, autant sur le plan académique que sur le plan de la vie étudiante...

Conclusion:

Voila ce que la SIBO est à l'état de projet.

C'est maintenant à toi, à tes compagnes, et à nous, l'équipe des professeures, d'y donner sa couleur.

Voyons ce que nous réaliserons! ...

Bon trimestre!

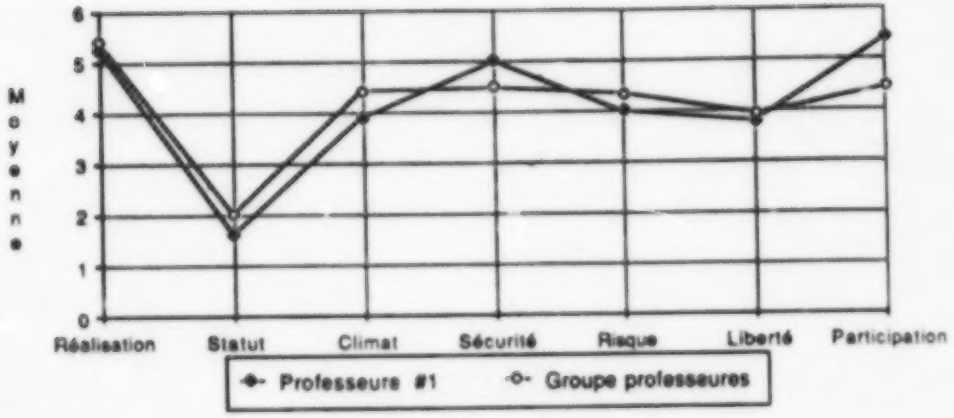
L'équipe des professeures de la SIBO

Louise, Danielle et Carole.

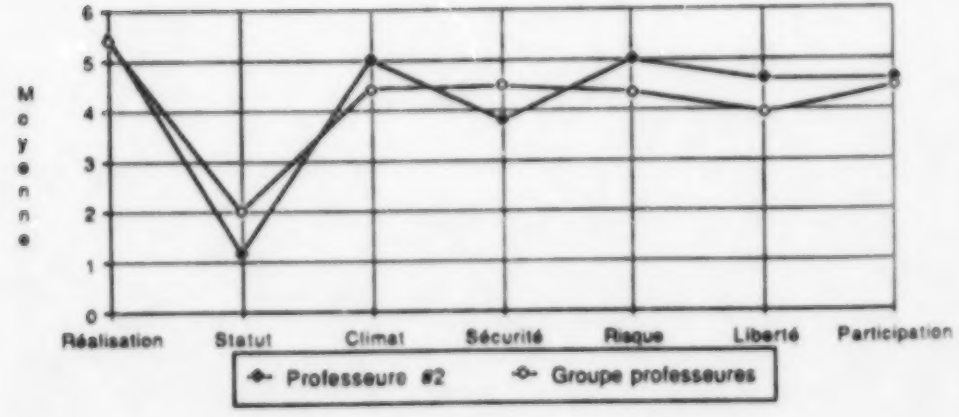
Note: La SIBO est inspirée d'un projet similaire réalisé au CEGEP de St-Jérôme. Nous sommes reconnaissantes aux professeurs qui nous ont fait part de leur expérience.

ANNEXE 2

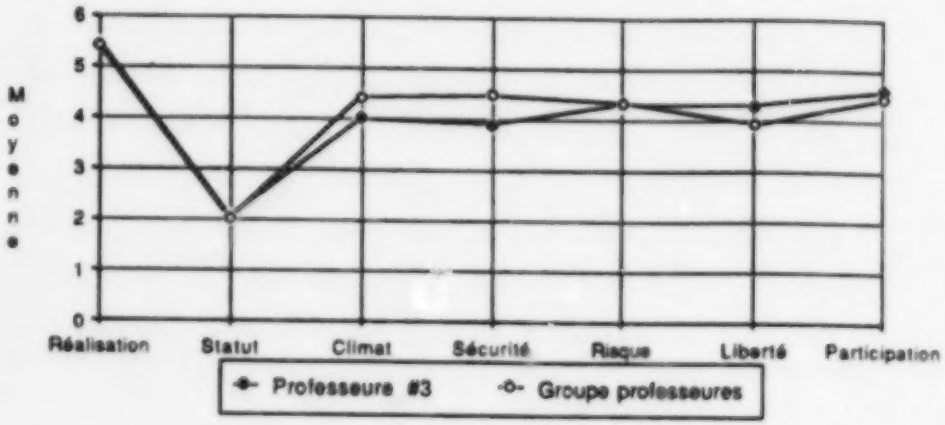
Résultats au QVE
Professeure #1



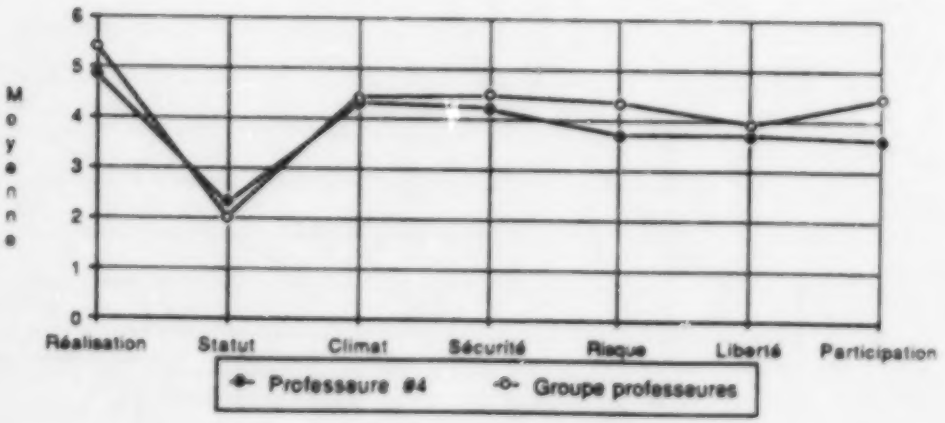
Résultats au QVE
Professeure #2



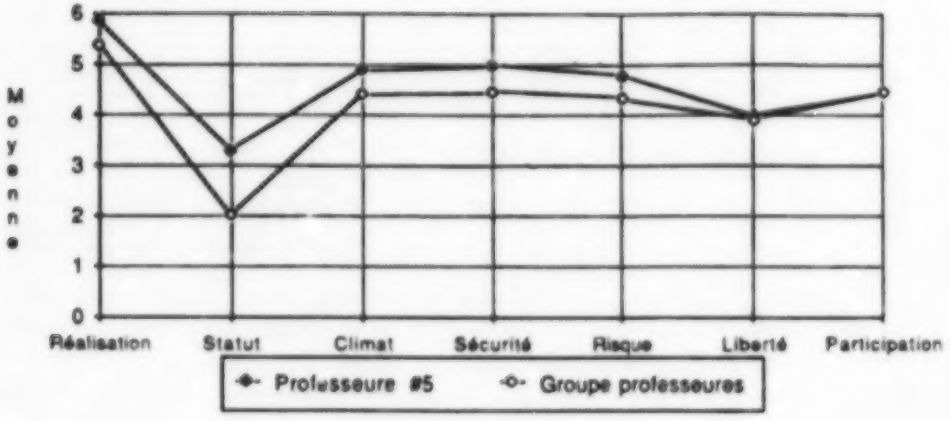
Résultats au OVE
Professeure #3



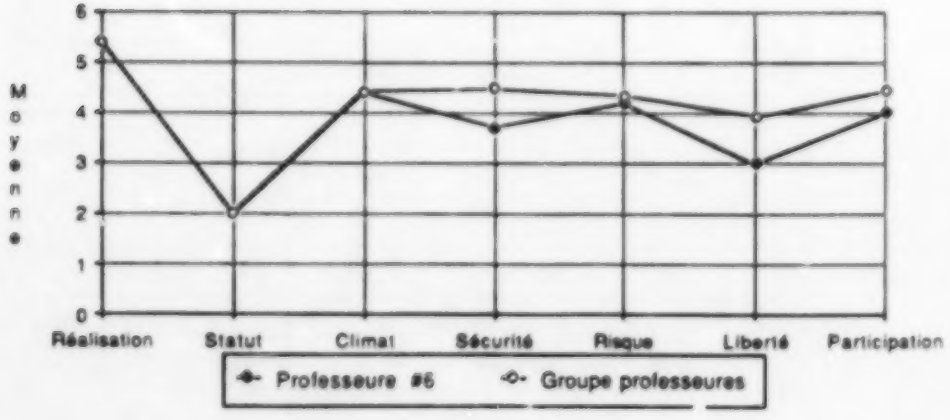
Résultats au OVE
Professeure #4



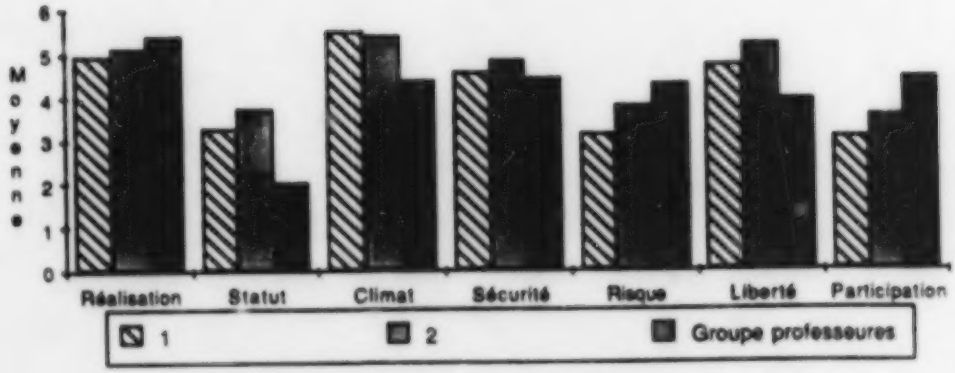
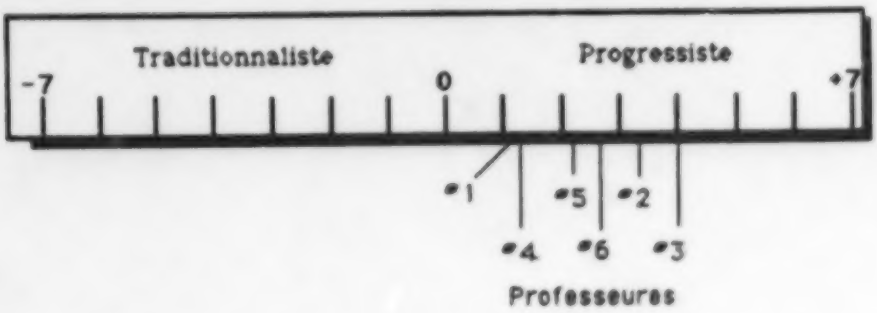
Résultats au QVE
Professeure #5



Résultats au QVE
Professeure #6



Résultats au QVE
Étudiantes de 1ère (1) 2ème (2) année
et groupe professeures



Résultats
Test d'attitudes de Kerlinger